

# Hva er forutsetninger for vellykket elevmedvirkning?

*Hvilke krav stilles i denne sammenheng til læreren?*

**Heidi Harviken**



Masteroppgave i pedagogikk  
Det utdanningsvitenskaplige fakultet  
Pedagogisk forskningsinstitutt

**UNIVERSITETET I OSLO**

Høst 2007



---

## SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

Hva er forutsetninger for vellykket elevmedvirkning? Hvilke krav stilles i denne sammenheng til læreren?

**AV:**

Heidi Harviken

**EKSAMEN:**

Masteroppgave i pedagogikk, didaktikk og organisasjonslæring

**SEMESTER:**

Høst 2007

**STIKKORD:**

- Elevmedvirkning
- Differensiering
- Organisasjonslæring
- Selvregulert læring

---

## SAMMENDRAG

Oppgaven prøver å belyse ulike faktorer som anses som viktige for gjennomføring av uformell elevmedvirkning i den videregående skole. Dette gjøres i et forsøk på å bidra til å besvare hvordan læreren kan inkludere elevene i planlegging og gjennomføring av undervisningen, samt hvordan de kan nå forskrift til opplæringslovas mål om at elever skal kunne delta i vurderingen av eget arbeid (§4-5, 3. ledd). Oppgaven bygger på utdanningsfilosofien til John Dewey. I denne sammenheng er hans klassiske tekster ”Experience and education”(1938) og ”Democracy and education”(1916) primærkildene for å beskrive hans filosofi. Empirien oppgaven bygger på i forsøket på å se korrelasjon mellom teori og praksis er rapport nr 10/2005 fra følgeforskningen knyttet til ”Differensieringsprosjektet” (1999-2003) og Lars Monsens evaluering av Reform 94.

John Deweys syn på demokratiet og verdsettelsen av å se sammenhengen mellom kunnskap og handling settes slik i korrelasjon med aktiviteten i den videregående skolen.

Forutsetningen om en aktiv og deltakende lærer i samarbeid med elever som behersker selvregulert læring er derfor viktige faktorer for vellykket elevmedvirkning. Oppgaven tar slik for seg viktigheten av at både opplæring *i* og *av* elevmedvirkning blir ivaretatt. Det blir drøftet om det er mulig å gjennomføre lov- og læreplanverkets mål om reell medvirkning for elevene samtidig som det er læreren som er leder av opplæringsforløpet.

Oppgaven forsøker å beskrive viktigheten av at læreren bør sette fokus mot elevers forutsetninger, evner, interesser og holdninger slik at utdanningen realiseres i interaksjon mellom skolefagene og elevenes nåværende behov, interesser, forutsetninger og evner. Det anses også som essensielt at skolen som organisasjon legger opp til et system og opparbeider en kultur hvor elevmedvirkning kan operasjonaliseres for økt læringsutbytte. Dette blir gjort ved hjelp av Peter M. Senges teori om den lærende organisasjon. På bakgrunn av dette beskrives derfor en organisering av elevmedvirkning i opplæringsforløpet ved hjelp av Erling Lars Dale og Jarl-Inge Wærness (2005) sine sju differensieringskategorier. Dette er ment å vise et undervisningsforløp satt i system, hvor elevmedvirkningen er gjennomgående i alle kategorier samtidig som den enkelte elev blir ivaretatt ut fra sine differensierte behov i et opplæringsforløp. Elevmedvirkning er komplekst og ikke et entydig begrep. Oppgaven forsøker derfor å skissere mulige løsninger uten at dette skal betraktes som entydige løsninger.

---

## Forord

Aller først må det sies at den prosessen det er å skrive en masteroppgave ikke foregår på ”enerom”, selv om det til tider likevel har vært ensomt å arbeide med den. Prosessen har vært interessant og lærerik med mange utfordringer og overraskelser underveis. At denne oppgaven omsider skulle få en ende er et resultat av et innbitt ønske om mestringsfølelse. Jeg tror aldri, i hele mitt liv, at jeg har brukt så mye tid og energi på noe som har beveget seg så sakte fremover!

Min takknemmelighet til dere som har bidratt til at denne teksten som nå ser dagens lys, er uvurderlig: Marthe Amundsen for stadige gjennomlesninger og gode tilbakemeldinger. For ikke å glemme sympati og omsorg underveis i prosessen! Takk også til Monika Borgan. Din veiledning og gode råd da støvet skulle børstes av oppgaven, sommeren 2007, er uvurderlig. I denne sammenheng kan heller ikke Per Anders Ifarness og Siv G. Lien glemmes, takk for all støtte i ”heimen”. Deres daglige oppfølging med spørsmål om hvordan det går har vært med å løfte oppgaven fremover. Tusen takk!

Da tiden nærmet seg levering og oppgaven skulle formes etter retningslinjer gitt av universitetet og hele dokumentet plutselig ikke ville samarbeide, fikk jeg hjelp av IKT-avdelingen på UV-fakultetet for ikke å glemme Morten H. Mortensen på Akershus festning. Jeg vet ikke hvordan jeg kan få takket dere nok!

Jeg vil også takke kollegaer ved Forsvarets skolesenter som har vært flinke til å minne meg på at jeg har en masteroppgave jeg bør se til å ferdigstille. Det samme til mine foreldre – jeg trengte ”mange spark bak” for å bli ferdig med denne oppgaven.

Alt har en ende, også denne oppgaven!!

Oslo, oktober, 2007

Heidi Harviken



---

# Innhold

<b>INNHOOLD .....</b>	<b>5</b>
1.1 INNLEDNING .....	7
1.2 AKTUALISERING OG MOTIV .....	7
1.3 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING .....	11
1.4 METODE .....	13
<b>2. DET LÆRINGSTEORETISKE FUNDAMENT .....</b>	<b>17</b>
2.1 LÆRINGSSYNET SOM LIGGER TIL GRUNN FOR TANKEN OM ELEV MEDVIRKNING .....	17
2.2 DEWEYS LÆRINGSSYN OG ERFARINGSBEGREP .....	23
2.3 KRITIKK AV REFORMPEDAGOGIKKEN PÅ 1920- OG 1930-TALLET .....	32
<b>3. ULIKE FORSTÅELSER AV ELEV MEDVIRKNING .....</b>	<b>37</b>
3.1 FORMELL OG UFORMELL ELEV MEDVIRKNING .....	37
3.2 ELEV MEDVIRKNING I STYRINGS-DOKUMENTER .....	38
3.3 ELEV MEDVIRKNINGENS ULIKE NIVÅ .....	42
3.4 ELEV MEDVIRKNING OG SELVREGULERT LÆRING .....	45
3.5 VELLYKKET ELEV MEDVIRKNING OG LÆRER-AUTORITET .....	54
3.6 ELEV MEDVIRKNING OG DIFFERENSIERING .....	56
<b>4. KAN ELEV MEDVIRKNING MÅLES? .....</b>	<b>69</b>
4.1 FORHOLDET MELLOM ELEV OG LÆRER .....	76
<b>5. EN LÆRENDE ORGANISASJON SOM GRUNNLAG FOR VELLYKKET ELEV MEDVIRKNING? .....</b>	<b>81</b>

---

5.1	EN LÆRENDE ORGANISASJON I REGI AV PETER M. SENGE .....	82
5.2	LÆRER ELEVENE MER PÅ LÆRENDE SKOLER? .....	89
<b>6</b>	<b>AVSLUTNING.....</b>	<b>94</b>
<b>7</b>	<b>LITTERATUR.....</b>	<b>96</b>
<b>8.</b>	<b>WEB-ADRESSER .....</b>	<b>101</b>



## 1.1 Innledning

”Learn to do by knowing and to know by doing”

(Dewey, 1889)

## 1.2 AKTUALISERING OG MOTIV

I Norge har elever rett, men ikke plikt, til videregående opplæring (Opplæringslova §3-1). En undersøkelse gjennomført av Norsk Institutt for studier av forskning og utdanning i 2005, viser at om lag 18 prosent av elevene i videregående skole på Østlandet dropper ut av skolen. I noen studieretninger forsvinner hele 40 prosent av elevene. De yrkesfaglige studieretninger er spesielt hardt rammet. Hver tredje elev på trearbeiderfag faller fra i løpet av skoletiden. Hver fjerde elev på mekaniske fag slutter, og hver femte elev i byggfag faller ut. I undersøkelsen ble 10.000 ungdommer i sju fylker fulgt i fem år. Blant elevene som slutter på yrkesfag, viser dataene at 55 prosent går ut i ledighet (NIFU Step rapport nr 3, 2006).

Omfattende endringsprosesser er gjennomført i skoleverket de seinere årene. Resultater fra ulike tester, både nasjonale og internasjonale, har gitt legitimitet til å hevde at tiltak må iverksettes slik at en negativ utvikling ikke kan fortsette. Ett av tiltakene er elevmedvirkning.

Elevmedvirkning som denne oppgaven omhandler er et sentralt punkt i LK 06, Kunnskapsløftet. Elevmedvirkning ble også formalisert i forskrift til Opplæringslova §4-11<sup>1</sup>, hvor det sto at elevene skal medvirke under planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. I den videregående skole ble Reform 94 fulgt opp av LK 06, høsten 2006. Ett av flere sentrale kjennetegn ved reformene kan tolkes å være utvidede formelle elevrettigheter.

Gjennom formaliseringen av elevmedvirkning i opplæringsforløpet har elevene fått formell rett til medvirkning på undervisningens innhold. Dette skal dokumenteres. I hvilken grad skolene lykkes med elevmedvirkning måles gjennom årlige resultatvurderinger. Dette måles først og fremst gjennom den elektroniske undersøkelsen, Elevundersøkelsen. Elevundersøkelsen er obligatorisk og gjennomføres i regi av Utdanningsdirektoratet. Resultatene skal følges opp lokalt i tråd med forskrift til Opplæringslova §2-3, hvor det står at ”Skoleeigaren skal sørge for at nasjonale undersøkingar om motivasjon, trivsel, mobbing, elevmedverknad, elevdemokrati og det fysiske miljøet blir gjennomførte og følgde opp lokalt”.

Resultater fra PISA (2003) viste at norske elevers kompetanse innen selvstendig refleksjon, prosesskompetanse og demokratiske kunnskaper var gode ([www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)). Dette kan være et godt utgangspunkt for å inkludere elevene i opplæringsforløpet. Slik sett kan en si at læreren inkluderer eleven ved å ta utgangspunkt i elevens erfaring og bygger videre på den for på denne måten fremme læring.

Betydningen av å la elevene i den videregående skole benytte seg av sine demokratiske kunnskaper ved å medvirke i undervisningen vil i denne oppgaven bli sett i lys av John Deweys syn på demokratiet. Dewey mener at demokratiet skal utvikles ved kontinuerlig rekonstruksjon av kommunisert erfaring der individene lærer seg å mestre eksistensen ved hjelp av kulturens kapital og ved å utvikle et

---

<sup>1</sup> Denne forskriften ble endret 23.06.2006. Endringene vil bli belyst seinere i oppgaven.

---

problemløsende handlingsreportoar (Dewey, 1916). Dette mener Dewey skal skje med hjelp av en kyndig og deltakende lærer (Dewey, 1938).

Evalueringen av Reform-94 viser at det stilles lite krav og forventninger til elevene og at læreren må styrke sin rolle som leder (Haug, 2003). I denne sammenheng er det interessant å vise til Kirsti Klette som leder forskningsprosjektet PISA+. Forskernes oppgave i dette prosjektet er å finne årsaken til de norske resultatene i PISA-undersøkelsen. Hun antyder at det ansvaret elevene får for egen læring kan være en medvirkende årsak til at de norske resultatene i PISA-undersøkelsen er dårligere enn ønsket. Hun hevder at læreren bruker svært mye tid på å instruere og organisere elevene i hva de skal arbeide med og hvordan, men liten tid går med til faglig innføring og drøftinger. Hun mener videre at måten lærerne organiserer undervisningen på for å fremme læring, er en pedagogisk problemstilling som er lite diskutert i norsk skole (Klette, 2006). I lys av min problemstilling, *hva er forutsetninger for vellykket elevmedvirkning? Hvilke krav stilles i denne sammenheng til læreren?* Denne masteroppgaven vil forsøke å belyse Klettes poeng.

Et viktig element i denne oppgaven blir derfor at vellykket elevmedvirkning forutsetter at elevene ikke bare skal lære *av* elevmedvirkning, de må også få opplæring *i* elevmedvirkning. For at eleven skal lære å ta egne beslutninger og selv være i stand til å ta kontroll eller gi fra seg kontroll i opplæringsforløpet, må de bygge opp kompetanse for problemløsning som gjør det mulig å kommunisere erfaringene med omverdenen (Dewey, 1938). Først da er det grunn til å tro at læring kan skje.

Funnene til Haug og Klette kan ses i sammenheng med metakognisjon. Begrepet ”metakognisjon” har generelt blitt definert som generell kunnskap om og bevisst kontroll over kognitive prosesser (Bandura, 1997:229). Denne kunnskapen vil i denne masteroppgaven betraktes som et essensielt element innen vellykket elevmedvirkning så vel som selvregulert læring. Selvregulert læring kan tolkes på ulike måter men, Erik Knain (2002) beskriver selvregulert læring som ”en dynamisk prosess hvor eleven kan utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som fremmer læring, og som kan anvendes i ulike situasjoner” (Knain, 2002:7). Med utgangspunkt

i selvregulert læring som en dynamisk prosess vil dette være forenelig med elevmedvirkning innen et opplæringsforløp som i denne masteroppgaven ses på som både en dynamisk og syklisk prosess. Dynamisk fordi det vil skje endringer underveis og syklisk fordi det må skje gjennomgående i hele opplæringsprosessen, men ikke nødvendigvis i like stor grad hele tiden.

Elevmedvirkning skal ikke medføre at læreren trekker seg tilbake og er lite delaktig. Læreren skal i tråd med Lev Vygotskys (1978) teori om *den proksimale sone*, bidra til at eleven mestrer mer i samarbeid med andre, enn hva eleven klarer på egen hånd. Behovet for å stille krav til eleven, og at kravene er av en slik art at de er mulige å oppfylle, er behov også Kvalitetsutvalget (2004) fremhever. Dette er det grunn til å tro blir vektlagt for å inspirere og motivere elevene til å lære og utvikle seg gjennom hele utdanningsforløpet.

På bakgrunn av at Norge har skoler som er tilgjengelig for alle, at det er høy deltagelse i videregående opplæring, en meget høyt utdannet befolkning og relativt små sosiale forskjeller, hevder daværende Utdannings- og forskningsdepartementet i sin innledning i Stortingsmelding nr. 30, "Kultur for læring", at Norge har gode forutsetninger for å skape verdens beste skole (St.m.30/2004:1). Utfordringen blir da hvordan denne skolen skal skapes.

## 1.3 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING

Ut fra det overnevnte blir oppgavens problemstilling:

Hva er forutsetninger for vellykket elevmedvirkning? Hvilke krav stilles i denne sammenheng til læreren?

Vellykket elevmedvirkning, defineres i oppgaven som lærerens evne til å inkludere elever i undervisningen på en måte som gjør eleven mer motivert for å lære; altså evne til å trekke eleven inn i arbeidet mot økt læringsutbytte der det er nødvendig. Dette innebærer både opplæring *i* og *av* elevmedvirkning. Masteroppgaven stiller med andre ord høye krav til læreren i opplæringsforløpet.

Jeg vil i kapittel 2 si litt om hva slags læringssyn og læringsforståelse som ligger bak tanken om elevmedvirkning. Jeg tar for meg ulike læringsteorier for å vise hvordan disse kan ha innvirkning på valgene lærerne gjør mellom ulike undervisningsmetoder og holdninger til elever. Jeg vil forsøke å vise at det er i sammenheng med målene og innholdet i undervisningen at undervisningsformer og arbeidsmåter velges. Teorier kan i denne sammenheng bli et nødvendig redskap for læreren i valget mellom ulike retninger for å nå ulike mål.

Den videre oppbygningen av oppgaven er organisert i kapitler som er knyttet til komponentene i Deweys utdanningsfilosofi med spesiell fokus på erfaringsbegrepet. Deweys teorier danner det teoretiske grunnlaget i denne oppgaven. Deweys utdanningsfilosofi er valgt på bakgrunn av hans verdsettelse av og syn på demokratiet med deltakelse og kommunikasjon som kjerne, samt hans fokus på forbindelsen mellom kunnskap og handling for at læring skal skje.

I kapittel 3 vil det redegjøres for ulike forståelser av elevmedvirkning. Det vil blant annet vises til teori og styringsdokumenter, samt beslektede begreper som

selvregulert læring, metakognisjon, tilpasset opplæring og differensiering. Disse begrepene vil bli drøftet med utgangspunkt i deres forhold til hverandre.

I lys av vellykket elevmedvirkning, presenteres sju differensieringskategorier (Dale og Wærness, 2003). Differensieringsprosjektet (2003) og ulike differensieringstiltak, har resultert i sju grunnleggende kategorier som inngår i et differensiert opplæringsforløp (ibid). De sju kategoriene ble utviklet på bakgrunn av en kvalitativ analyse av 1700 tiltak som de videregående skolene arbeidet med i Differensieringsprosjektet (2003).

Oppgaven er avgrenset til å omhandle uformell elevmedvirkning som innebærer planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. Da de sju differensieringskategoriene kan sies å inneholde disse tre komponentene i sin oppbygning, brukes disse kategoriene som en referanseramme for gjennomføring av elevmedvirkning i et opplæringsforløp. Dette gjøres for å belyse problemstillingen.

I kapittel 4 ses det på hvordan læreren kan legge til rette for elevmedvirkning. Her forsøkes det å belyse hvilke utfordringer og krav læreren står overfor. Den pedagogiske organisering og tilrettelegging som beskrives vil det argumenteres for at krever nye elev- og lærerroller, og et mer bevisst syn på hvilke vilkår som må legges til rette i elevens omgivelser. Lærerens rolle bør være å utvide elevenes erfaringer ved å bygge på de erfaringene elevene allerede har (Dewey, 1938). Det legges vekt på at læreren må sette fokus mot elevers forutsetninger, evner, interesser og holdninger slik at utdanningen realiseres i interaksjonen mellom skolefagene og elevenes nåværende behov, interesser, forutsetninger og evner. Læreren må derfor få kunnskap om elevenes karakteristiske behov, interesser, forutsetninger og evner og kombinere dette med sin kunnskap i skolefagene og sin evne til å analysere elevene i stø kurs mot måloppnåelse. Slik er det ment at lærerens systematiserte kunnskap om elever og fag danner en referanseramme for tilrettelegging av læringssituasjonene.

I kapittel 5 tar oppgaven for seg skolen som en lærende organisasjon, som grunnlag for vellykket elevmedvirkning. Oppgaven vil vise hvordan elevmedvirkning kan bidra til at skolen blir en lærende organisasjon ved hjelp av Peter M. Senges teorier om lærende organisasjoner. Kunnskapsdepartementet ga ut en snarvei til Kompetanseberetningen, 2005, som tok for seg skolen som lærende organisasjon. Denne heter "Lærer elevene mer på lærende skoler?"(UFD, 2005). Her benyttes data fra en undersøkelse som ble gjennomført av firmaet Læringslaben. Jeg vil i dette kapittel bruke rapporten som begrunner disse dataene (Lindvig, Wærness og Dale, 2005).

## 1.4 METODE

Denne oppgaven har gitt meg muligheter til å dokumentere faglig kunnskap og innsikt gjennom belysning og drøfting av et valgt faglig problem. Oppgaveskrivingen har derfor vært en problemløsningsprosess der jeg gjennom en systematisk metode har samlet relevant faglitteratur og bruker "erfaringsmateriale" for å kaste lys over oppgavens problemstilling. Oppgaven har derfor gitt erfaring med å søke og anvende relevant litteratur.

Masteroppgaven er en teoretisk oppgave der jeg har søkt etter definisjoner, argumenter, konklusjoner og historikk hos andre som har publisert tekster eller forsket på elevmedvirkning i den videregående skole i Norge. Metoden blir derfor tekstbasert og teksttolkende fordi jeg leser andres tekster og velger ut det jeg mener kan bidra til å kaste lys over min problemstilling.

Jeg har gått gjennom ulike styringsdokumenter som Opplæringslova med tilhørende forskrifter, den nye læreplanen i videregående skole (LK 06) med tilhørende generell del i L-97, NOUer og Stortingsmeldinger. Ulike forskningsrapporter fra fagfeltet og informasjon om elevmedvirkning fra internett er også benyttet. Jeg har også lest litteratur utviklet av andre teoretikere hvor jeg har hentet ut og tolket tekster som kan belyse elevmedvirkning på en hensiktsmessig måte i forhold til min problemstilling. Dette har bidratt til å operasjonalisere begrepet "elevmedvirkning" i oppgaven. Det er viktig å poengtere at målet for oppgaven har vært forståelse, ikke å forklare eller bevise årsakssammenhenger. Elevmedvirkning kan sies å være for komplekst til å kunne gjøre det i denne masteroppgaven.

Jeg har også anvendt sekundærlitteratur. Ved å gjøre dette er jeg henvist til å stole på forfatterens faglige etterrettelighet og samtidig tar jeg høyde for at forfatteren har verdiforankringer som preger arbeidet hans/hennes.

Oppgaven belyses på en hermeneutisk måte da jeg ønsker å se på sammenhenger og fortolke et tekstmateriale i forhold til kvantitative data fra forskningsrapporter og evalueringer utført i videregående skole. Selve ordet hermeneautikk er avledet av det greske ordet "hermeneus", som betyr tolk eller fortolke (Kleven, 2002). En tekstfortolkning kan sies å foregå ved en vekselvirkning mellom del og helhet. Det innebærer at en forstår delene i en tekst ut fra teksten som helhet, men helheten kan også bli forståelig på bakgrunn av forståelsen av enkeltdelene. Dette blir referert til som den hermeneutiske sirkel (ibid). Den kan også kalles spiral fordi det siktes til at vekselvirkningen medfører at studiet blir stadig mer forståelig for hver omdreining en får på spiralen (Kleven, 2002). Dette gjør at forståelsen blir en dynamisk prosess.

Min forforståelse av elevmedvirkning vil inngå i fortolkningsprosessen som danner grunnlaget for en fortolkningsramme som søker å forstå teksten eller utvalgte forfatteres utsagn. Det vil derfor i tolkningsprosessen være en vekselvirkning mellom det å trenge inn i teksten og det å vende tilbake til egne referanserammer. Gradvis forstås referansesystemet som ligger til grunn for teksten og dette medfører en berikelse og en utvikling, samtidig som det nyanserer mitt eget. Her er det farer som



---

teknisk, praktisk eller frigjørende erkjennelsesinteresser kan oppstå for eksempel ved at jeg manipulerer for å forstå, fortolker utsagn ut fra eget språk på bakgrunn av kulturelle, verdimeslige eller ideologiske grunnlag eller i form av et behov om frigjøring fra tvang og undertrykkelse (Kleven, 2002). Dette viser at resultater en oppnår gjennom vitenskaplige studier, kan ses atskilt fra personlige og samfunnsmessige interesser og bindinger, fordi studier av mennesker ikke kun har en teknisk interesse. Dette vil i så tilfelle føre til at en behandler mennesket som ting, og åpner veien for manipulering og undertrykking (Kleven, 2002).

Det er derfor viktig at jeg som leser av tekstene har en refleksivt og mest mulig bevisstgjort forhold til egen forforståelse slik at den hermeneutiske prosessen blir satt inn i en ideologisk ramme når jeg skaper min egen tekst.

En kan aldri være helt sikker på egne slutninger og tolkninger, men en forsøker å oppnå best mulig sikkerhet ved å være kritisk og systematisk i tenkning og anvendelse av metoder.

Ved å benytte rapport nr 10 og 12 utarbeidet av Erling Lars Dale, Yngve Lindvig og Jarl-Inge Wærness (2005) for å vise til kvantitativ forskning utført i videregående skole i tillegg til Lars Monsens forskningsresultater etter evalueringen av reform 94, er det mange hensyn som skal tas med i betraktningen før de innlemmes i min tekst. Det ligger underforstått at forfatterens faglige etterrettelighet er til å stole på og samtidig tatt høyde for at forfatterne har verdiforankringer som preger arbeidet deres.

Rapport nr 10 om Differensieringsprosjektet bygger på data fra Differensieringsprosjektet som er et følgeforskningsprosjekt utført av firmaet. Læringslaben, fra perioden 1999-2003. Læringslaben har samlet inn kvantitative data på to tidspunkter: desember 2000, desember 2002/ januar 2003. Fylkene Nordland, Rogaland, Buskerud og Østfold deltok. Det ble også gjennomført en oppfølgingsundersøkelse i 2005. Jeg bruker også empiri fra rapport nr 12 (2005) som også er utarbeidet av Læringslaben (Lindvig, Wærness og Dale, 2005). Denne rapportens formål er å gi en forskningsmessig begrunnelse for de dataer som ble

presentert i Kunnskapsdepartementets snarvei til Kompetanseberetningen i 2005 ved navn "Lærer elevene mer på lærende skoler?" (UFD, 2005)

## 2. Det læringsteoretiske fundament

### 2.1 LÆRINGSSYNET SOM LIGGER TIL GRUNN FOR TANKEN OM ELEVMEDEVIRKNING

For å belyse oppgavens problemstilling vil jeg nå se på det læringsteoretiske fundament som resten av oppgaven vil bygge videre på. Teorier alene kan ikke gjenspeile virkeligheten, men de kan tolkes til å være en oppfatning av hvordan forhold i det virkelige liv er. Dette kan bety at lærerens atferd muligens gjenspeiler hvilke teorier de støtter seg til - og dette kan være avgjørende for hvordan læreren møter eleven både med tanke på elevmedvirkning, pedagogisk dyktighet, personlig autoritet og faglig kunnskap. Det kan neppe være slik at læreren velger den ene eller andre teorien, det kan like gjerne være kombinasjoner. Poenget er at trangen til å stadig lære mer og tilegne seg nye ferdigheter skal motivere eleven til livslang læring. Elevmedvirkning vil derfor avhenge av at læreren støtter seg til teorier som verdsetter mennesket på lik linje med fagkunnskap.

Perspektivene jeg vil vise til kan gi ulike retninger for læringsarbeidet i skolen. Det er likevel et viktig poeng at selv om kunnskap blir konstruert av deltakerne i en sosial kontekst, kan læreren påvirke hva som blir konstruert der, i og med at læreren som person påvirker og setter rammer. Dette er et viktig poeng i forhold til oppgavens problemstilling om hvilke krav som settes til læreren innen vellykket elevmedvirkning. Læreren med sin kyndige forståelse av lærestoffet representerer slik den modne frukten av erfaringene og det er derfor viktig at læreren har reflektert over

egen praksis. Går en til teksten skriver Dewey i denne sammenheng: "For any theory and set of practices is dogmatic which is not based upon critical examination of its own underlying principles"(Dewey, 1938:10).

Lærerens makt i denne sammenheng kan sies å være stor og at læreren er klar over den makten hun har vil være av stor betydning slik at den blir brukt til det beste for elevene. Læreren som idealistisk sett kan mye og har tenkt mye, kan lettere få makt og posisjon. En lærers etiske holdninger vil gjennom valg av teorier være av stor betydning. På bakgrunn av dette kan en si at læreren ikke kan formidle kunnskap uten å tenke verdier, etiske retningslinjer og ta hensyn til kulturen elevene og læreren er en del av. Dette viser også at det menneskelige aspektet ved læring er vel så viktig som det faglige.

Med utgangspunkt i et kunnskapssamfunn hvor hjernekraft kan sies å være den grunnleggende økonomiske ressursen, gjennom evne til å tenke, lære og skape noe nytt, avhenger dette av at arbeiderne har evne til å lære av seg selv og av hverandre (Hargreaves, 2004). En annen problemstilling er at de handlemonstrene og kvalifikasjonene en utstyrrer elevene med, blir foreldet før barna får prøve dem i samfunnet (Jensen, 2002). Dersom det ikke blir skapt sammenhenger der bruk av ferdigheter gir mening, kan en både med Bruner og Gardner frykte at jakten på ferdigheter og faglige, tekniske kvalifikasjoner kan gi tilbakeslag, fordi slike ytre ferdigheter kommer til å stå som "ikon på en hylle" – dekorative, men overflødige (Jensen, 2002).

For å belyse forståelsen som ligger bak tanken om elevmedvirkning ønsker jeg å beskrive tre ulike teoretiske perspektiver. Teoriene vil bli presentert hver for seg, men vanntette skott mellom dem finnes ikke. De ulike perspektivene har utviklet seg i retning av hverandre, men teoriene tar fortsatt utgangspunkt i enten personen eller omgivelsene, selv om disse enheter forstås slik at de gjensidig påvirker hverandre. Presentasjonen av disse teoriene gjøres for å belyse betydningen av lærerens holdning til elevene og hvordan eller i hvilken grad elevene gis mulighet til å inkluderes i eget læringsarbeid gjennom elevmedvirkning. Presentasjonen av de ulike teoretiske

---

perspektiv gjøres også i et forsøk på å vise virkningen av å bruke ulike teorier som utgangspunkt når valg av ulike undervisningsformer og arbeidsmåter skal gjennomføres i sammenheng med målene og innholdet i undervisningen. Dette gjøres for å underbygge teorien som legges til grunn for denne oppgavens syn på vellykket elevmedvirkning.

Perspektivene som nå trekkes frem er behaviorismen, kognitivismen og konstruktivismen. Perspektivene uttrykker på hver sine måte ideer om sammenhenger og oppfatninger om hvordan en kan oppdage kunnskap eller skape ny kunnskap. Siden målet med oppgaven er å belyse hvilke forutsetninger som skal til for vellykket elevmedvirkning og hvilke krav som i denne sammenheng settes til læreren, vil det være interessant å se dette opp mot de ulike perspektivene. Konstruktivistiske teorier som Piagets skjemateori og Deweys idebaserte konstruktivisme og sosiokulturell teori vil også omtales.

Behaviorismen har vært den dominerende empirisk-realistiske tradisjonen i psykologiens moderne historie (Säljö, 1999). Behavioristiske tilnærminger til undervisning og klasseledelse kan som tidligere nevnt være nyttig når målet er å lære eksplisitt informasjon eller forandre adferd, når lærestoffet er inndelt i sekvenser og dreier seg om faktaopplysninger (Woolfolk, 2004). Elevmedvirkning er derfor ikke gjennomførbart i en undervisning med behavioristiske tilnærminger. Det menneskelige blir ikke tatt hensyn til og eleven blir sett på som en passiv aktør i læringsarbeidet som læreren fyller med kunnskap. Fag blir dermed satt høyere enn det menneskelige aspektet. En kan her se kunnskap som gitt, som udiskuterbar og som autorativ i kraft av sin egen verdi. Kunnskap blir altså ikke sett på sosialt konstruert og i endring avhengig av sosiale, kulturelle og økonomiske trekk.

Et annet perspektiv er kognitivismen som også er kalt idealismen eller rasjonalismen. Innenfor denne tradisjonen blir kunnskap sett på som en forløsning av egenskaper som er latent til stede i mennesket. Den iboende kunnskapen som mennesket har fått tildelt ved å være en del av menneskeheten, blir aktivisert og kommer til syne ved hjelp av påvirkning utenfra. Det kan skje gjennom undervisning på skolen eller ved at

en på andre måter får erfaringer eller blir stimulert psykologisk (Säljö, 1999). Den idealistiske tradisjonen skiller mellom den virkelige, fysiske verden og menneskets kunnskap om denne virkeligheten.

Kunnskap og ferdigheter er sett på som ikke-materielle. Det mennesket vet og kan eksisterer som refleksjoner eller bilder av verden i den enkeltes intellekt. På en slik måte blir det et skille mellom menneskets kognisjoner og den verden eller de omgivelsene det oppholder seg i (Prawat, 1996). Læring forstås som en aktiv prosess som består av å erverve, huske og anvende kunnskap.

Kognitivister hevder derfor at elevene må være kognitivt engasjert og at de må konsentrere seg om de viktige aspektene ved stoffet for å lære. Med tanke på vellykket elevmedvirkning understreker dette behovet for en aktiv deltakelse i undervisningen hvor det må være sammenheng mellom kunnskap og handling. Det må investeres innsats, knytte forbindelser, utdype, oversette, organisere og reorganisere for å kunne tenke og prosessere grundig, og elevene må også regulere og overvåke sin egen læring for på den måten å lære best mulig. Det er på bakgrunn av dette at elevene trenger gode læringsstrategier (Hofer&Pintrich, 1997, Woolfolk Hoy&Murphy, 2001). Har elevene gode læringsstrategier vil dette derfor være et godt grunnlag for vellykket elevmedvirkning. Noen av elevene vil klare dette alene, mens andre vil trenge støtte fra læreren og medelever. Dette viser verdien av en kontinuerlig kommunikasjon mellom elev og lærer slik at eleven kan inkluderes i opplæringen ved å medvirke.

Innenfor det konstruktivistiske paradigmet blir elevene betraktet som aktivt handlende og ansvarlig. Kunnskap oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Kunnskap er dermed ikke noe som er gitt en gang for alle og som skal overføres eller forløses. Kunnskap er derimot i stadig endring og fornyes hele tiden. Konstruktivistisk tradisjon kan derfor ses som en brobygger mellom mennesker og den verden de oppholder seg og handler i. Det betyr at den sosiale, kulturelle og historiske settingen som mennesker befinner seg i, får betydning for menneskets oppfattelse og forståelse. Det betyr også

---

at skolekonteksten får avgjørende betydning for elevens læringsutbytte (Postholm, 2005).

I Piagets teori er de grunnleggende byggesteinene for tenkning kalt skjemaer. Det handler om enten å få ny informasjon til å passe inn i eksisterende skjemaer (assimilasjon), å forandre eksisterende skjemaer eller lage nye som respons på ny informasjon (akkomodasjon). De faktiske endringer i tenkningen skjer gjennom en prosess der en søker mot likevekt eller balanse, og det er i denne prosessen at personen erverver kunnskap som kan huskes og anvendes (Woolfolk, 2004). Med utgangspunkt i denne tenkningen blir lærerens oppgave å tilpasse nytt stoff til elevens skjemaer, enten for å bygge på eller bygge ut de som allerede er etablert.

Dewey rettet søkelys mot menneskets ideer og handlinger, som har konsekvenser som igjen påvirker menneskene og deres tenkning. På den måten kan en si at det å utvikle en persons tanker er å sørge for å skape omgivelser som setter i gang aktivitet som deretter blir reflektert tilbake til personen, slik at eleven kan lære noe. Dette understreker igjen verdien av en aktiv lærer som følger opp læringsprosesser hos elevene. Elevmedvirkning krever at læreren følger med på elevens engasjement og at en er sensitiv overfor variasjonene.

I tillegg vil en lærer høyst sannsynlig føle et behov for å utvide egen oppfinnsomhet i det å iaktta slik at hun kan utfordre sitt eget repertoar av iakttakelser: hvordan samarbeider elevene? Hvordan bruker eleven sidemannen? Endrer eleven atferd når læreren nærmer seg? Hvor store forskjeller tåler en bestemt gruppe elever før hele opplegget bryter sammen? Når en lærer har lært seg å iaktta mer nyansert, vil det være enklere å se elevmedvirkning som et redskap for økt læring og motivasjon. Læreren kan blant annet spørre seg hvordan planlagt undervisningsopplegg kan åpne for elevmedvirkning og under gjennomføringen iaktta elevenes inkludering og slik identifisere elevmedvirkningen. På denne måten kan læreren endre kurs underveis i opplæringsforløpet.

Dewey så på sosial aktivitet og bruk av språket som viktige elementer i en persons utvikling. Han mente av enkelte egenskaper hos en person bare blir aktivisert gjennom samhandling med andre, som for eksempel gruppearbeid. Interesse som et uttrykk for personlig følelsesengasjement er et sentralt begrep innenfor Deweys teori. Som konstruktivist mente han at læring er en konstant reorganisering og rekonstruering av erfaringer. Dewey var dessuten opptatt av demokratisk utdanning, og la i den sammenheng vekt på elevens medbestemmelsesrett (Dewey, 1916).

Nettopp språk og dialog kan sies å være sentrale elementer innen vellykket elevmedvirkning. Dette kan være med på å utvikle forståelse og mening innenfor sosiokulturell teori. Det er her interessant å vise til Vygotsky som mener at utvikling skjer på to plan. Først på et ytre plan i sosial samhandling (det intermentale plan), for deretter å bearbeides og internaliseres til samhandlende personers indre plan (det intramentale plan) (Vygotsky, 1978). Vygotsky (1978) mente at lesing og skriving i skolen måtte være relevant for livet utenfor skolen. På samme måte mente Dewey (1938) at aktivitetene i skolen måtte relateres til erfaringene som elevene fikk utenfor skolen. Dersom alle elever skal kunne gå veien til målet, er det en forutsetning at læreren tilpasser veivalgene og målene slik at alle kan nå frem. På den måten kan læring bevege seg fra et ytre til et indre plan (Vygotsky, 1978). Det betyr også at læreren må ha oversikt over mulige trasèer og målvalg.

Det er i denne sammenheng at teoriene blir et nødvendig verktøy, både i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. Alternative veivalg kan dukke opp i vurderingsfasen og dette kan bidra til å endre og utvikle praksis. På denne måten blir ikke den ene teorien mer riktig enn den andre, men hovedsaken blir å se teorier i sammenheng med innholdet og målet i undervisningen.



## 2.2 DEWEYS LÆRINGSSYN OG ERFARINGSBEGREP

Nå som ulike teoretiske retninger er belyst ønsker jeg å gå nærmere inn på den teorien som vellykket elevmedvirkning trolig bør bygge på. Filosofen og pedagogen, John Dewey (1859-1952) regnes som et sentralt medlem av pionergenerasjonen i amerikansk pragmatisme fra det 19.århundre (Vaage, 2001:130). Han regnes som en av grunnleggerne av denne filosofiske retningen sammen med Charles Sanders Peirce og Wiliam James. Deweys grunnleggende motiv er at mennesket dannes gjennom deltakelse og kommunikasjon i alle livets relasjoner (Dewey, 1938). Han så derfor på individet som meningsfullt når det var del av et samfunn og samfunnet som meningsfullt når det erkjenner at det lever av de individuelle medlemmene.

I den første halvdel av det 19. århundre kan en si at det var nettopp Dewey som argumenterte sterkest for at kjernen i demokratiet må være deltakelse og kommunikasjon. Dewey hevdet at skolen må forholde seg til elevens erfaringsverden, men han var likevel ikke ensidig elevsentrert. Han kritiserte Rousseaus filosofi for å være overdrevent individfokusert og Platons filosofi for å være overdrevent samfunnsfokusert.

Utsagnet "learning by doing" er muligens det sitatet Dewey lettest blir assosiert med. Dette kommer nok av at Dewey var opptatt av at læring skulle skje ved at eleven deltok aktivt i læringsprosessen. Dewey fikk kritikk fordi de mente han fokuserte for mye på handling. Sveinung Vaage viser til sitatet "Learn to do by Knowing and to Know by doing" fra Deweys "Applied Psychology" (1889) for å vise at det essensielle trolig er relasjonen mellom kunnskap og handling (Vaage 2001:130). Overgangen fra "Learning by listening" til "Learning by doing", kan derfor sies å være en lite troverdig oversettelse av Deweys tekst. Sitatet "learning by doing" beskriver derfor ikke Deweys egentlige perspektiv.

På bakgrunn av Deweys læringssyn vil jeg nå belyse viktige faktorer i denne utdanningsteorien for å kunne belyse oppgavens problemstilling på en best mulig måte.

Dewey er opptatt av at læring skjer ved handling. Han knytter i denne sammenheng handling til eksperiment, det å undersøke (Dewey, 1938). Han understreker imidlertid at handlingen både har en aktiv og en passiv side. Den passive handlingens betydning forklarer han ved å si ”at en hver teori og ulike fremgangsmåter som ikke er basert på en kritisk undersøkelse av egne grunnleggende prinsipper, er dogmatisk” (Dewey, 1938:10). Han understreker den aktive handlingens betydning ved å mene at faginnhold aldri kan føres inn i et barn utenfra. Undervisning kan derfor i Deweys utdanningsfilosofi betegnes som et samarbeid så lenge han betegner læring som sosialt. Går en til teksten skriver han: “all human experience is ultimately social: that involves contact and communication” (Dewey, 1938:32).

Dewey mener at den passive handlingen, abstraksjon, som er tanken om den faktiske handling er det essensielle. Abstraksjon gjør erfaring tilgjengelig for andre ved at den generaliseres, og gjøres sosial (Dewey, 1938). Dette kan en si dreier seg om at det må skapes en forbindelse mellom eleven og det som skal læres. På den ene side er det å løpe en handling, men uten å reflektere over for eksempel teknikk, distanse og hurtighet er handlingen uinteressant. Når tanken om løpingen generaliseres gjøres den sosial fordi den kan formidles (og læres bort) til andre. Dette viser også at Dewey var opptatt av at eleven i en læringsprosess må psykologisere det som skal læres, slik at stoffet får en logisk forbindelse med det eleven allerede kan og slik kan formidles videre til andre. Et krav som dermed stilles til læreren, i kraft av masteroppgavens problemstilling, er derfor evnen til å legge opp en undervisning som tar hensyn både til passiv og aktiv handling.

Dewey mener at en former sin egen kunnskap gjennom analysene en gjør av handlingene sine. En konstruerer verden rundt seg ved å analysere den, men ikke i den forstand at ens ideer om verden, er selve verden (slik Platon trolig ville ha ment).

---

Derfor mener han at læring er å forstå sammenhenger, og det kan ikke skje uten handling i sosial interaksjon.

Å lære er altså noe aktivt, men aktivitet alene er ikke nok (Dewey, 1938).

Utgangspunktet vil derfor være barnet og dets erfaringer fordi det er barnet og ikke lærestoffet som bestemmer både læringens kvalitet og kvantitet (Dewey, 1996 (a):26). Dette innebærer imidlertid at eleven må være i stand til å finne ut av hvilke erfaringer som fører til læring. Dewey snakker her om hvilke erfaringer som fører til vekst for eleven, målet er da en vekst som fører eleven nærmere fastsatte mål. Slik blir erfaringen i seg selv en ressurs i utviklingen av elevens læring og måloppnåelse (ibid). Går en til teksten skriver han: "In directing the activities of the young, society determines its own future in determining that of the young [...] This cumulative movement of action toward a later result is what is meant by growth" (Dewey, 1916:49).

Undervisningens mål kan på bakgrunn av dette sies å være utvikling av hele mennesket. Dette innebærer mennesket med kropp, tanker, følelser og handlinger. På denne bakgrunn bør en kunne stille krav om at undervisningen bør appellere til alle disse aspektene. I den sammenheng blir lærerens kvaliteter i tillegg til rent kunnskapsmessige og faglige kvalifikasjoner av stor betydning. En kan derfor si at læreren, undervisningen og klassefellesskapet bør hvile på en grunnleggende anerkjennelse av den enkeltes autonomi og unikhhet og en invitasjon til fellesskap med andre om elevmedvirkningen skal bli vellykket.

Dewey sier videre at de framgangsrike handlinger som fremmer intelligent vekst mot fastsatte mål, ordnes kontinuerlig slik at hver handling ikke bare møter de nærmest foreliggende stimuli, men også tar følgen av konsekvensene (Deweys, 1916). Dette viser at en logisk tilrettelegging av erfaringene må være tilstede for at læring skal skje. Går en til teksten skriver han: "...plasticity is the capacity to retain and carry over from prior experience factors which modify subsequent activities. This signifies the capacity to acquire habits, or develop definite dispositions" (Dewey, 1916: 54).

Eksempelvis er det slik at en idrettsutøver som ønsker gode resultater i sin idrett vil kreve blant annet fiksering og fokusering på treningsinnholdet. Klarer utøveren dette vil responsen og svaret på denne stimuli være at hun får gode resultater. Hennes stimuli (gode resultater) har styrt hennes aktivitet (fiksering og fokusering) og hun vil trolig gjenta samme aktivitet (treningsinnhold) igjen. Hvis hun selv har en oppfattelse av at hun gjør en god innsats, men får dårligere resultater, vil dette trolig medføre at hun ikke gjør det samme igjen.

Dette betyr at det bør tilstrebes å skape en sammenheng mellom stimuli, handling og respons. Går en til teksten skriver Dewey: "In general, every stimulus directs activity" (Dewey, 1916:29). Stimuli og reaksjon tilpasser derfor hverandre (Dewey, 1916:29). Dewey mener at utfordringen ligger i å utnytte den energien en har behov for. Dette kan sies å være bakgrunnen for at Dewey mener fokusering og kontinuitet er styringens to aspekt, den ene gjelder rommet, den andre tiden (Dewey:1916:29). Den ene sikrer at en treffer rett og den andre sørger for at en holder balansen som er nødvendig for fortsatt handlig, altså holde en stødig kurs mot målet. En person som har forstått dette samspillet representerer modenhet.

Dewey verdsetter derfor verdien av at erfaringen er en bevegende kraft hvor dens verdi kun kan vurderes ut fra hva den beveger seg mot og inn i. Den voksne modenhet som en hver lærer bør ha, setter læreren i stand til å vurdere elevenes erfaringer på en slik måte som eleven selv ikke vil være i stand til (Dewey, 1938: 31). Dewey markerer tydelig at den kyndiges organiserte forståelse av lærestoffet representerer den modne frukten av erfaringene (Dewey, 1938). Det er dette som stimulerer til ervervelse av ny kunnskap samtidig som det setter læreren i en viktig posisjon i opplæringsprosessen. I kraft av at eleven i større grad skal ta regien i egen læring vil dette stille krav til læreren om kyndig veiledning slik at eleven blir i stand til å ta dette ansvaret.

Læreren har i følge Dewey et ansvar for å styre eleven mot de mål som i fellesskap er satt opp, tatt i betraktning at læring er sosial og avhenger av kontakt og kommunikasjon (Dewey 1938). Han ser på styring som en kontinuerlig handling og

---

definerer styring slik: "direction expresses the basic function, which tends at one extreme to become a guiding assistance and at another, a regulation or ruling [...] we must carefully avoid a meaning sometimes read into the term "control" (Dewey, 1916:28).

En tilstrekkelig kontroll innebærer at "activity must be centered at a given time in such a way as to prepare for what comes next", sier Dewey (ibid). Denne kontrollen underbygger verdien av en tett kommunikasjon mellom lærer og elev, slik at relasjonen gjør at elevens erfaring skaper vekst. Med dette underbygges også verdien av at eleven må være aktiv i læringsprosessen og samarbeide med lærer og medelever gjennom opplæringsprosessen. Deweys bruk av erfaringsbegrepet viser dermed at det ikke kun er den psykologiske forbindelsen mellom eleven og lærestoffet som må være til stede; det må også være en logisk oppbygning av læringsprosessen fra lærerens side slik at læring kan skje. Dewey mener altså at læring skjer på bakgrunn av elevenes erfaringer, en bevisst individuell holdning hos eleven til hva som fremmer læring samt en kontinuerlig kommunikasjon mellom lærer og elev.

Dewey er også opptatt av at læring skjer ved at det dannes en forbindelse mellom fortid og framtid. I Deweys tekst hevder han "at det er et kardinalpunkt i den nyere pedagogikken at begynnerundervisningen skal skje på basis av den erfaringen elevene allerede har; at denne erfaringen og de ferdighetene som er blitt utviklet gjennom den, gir utgangspunktet for all videre læring" (Dewey, 1996 (d):68). Slik mener Dewey at mennesker befinner seg innenfor en tredelt tidsdimensjon der en lever her og nå, bærer en historie med seg og har håp for fremtiden. Han sier videre at gammel erfaring får sin mening i lys av nye erfaringer en gjør (Dewey, 1916). På denne måten kontrollerer fremtiden på et vis fortiden, fordi erkjennelsesevnen fungerer slik at den er rettet mot hypoteser som skal prøves; når en har lært noe nytt ved å teste ut en hypotese, forstår en det gamle i lys av det nye. Han mener derfor at opplæring er "a development within, by, and for experience" (Dewey, 1938:17).

På samme måte som intet menneske lever og dør for seg selv, er det heller ingen erfaring som lever og dør for seg selv, skriver han (Dewey, 1938:10). Dette betyr at

en hver erfaring bygger videre på en annen, enten en vil det eller ikke. Dette betyr at de involverte i en læringssituasjon både må ta hensyn til handlingens aktive og passive side, til erfaringens fortid og nåtid samt at stoffet skal ha en logisk oppbygning og psykologisk forbindelse for at læring skal skje. Den sentrale utfordringen for en opplæring som bygger på erfaring vil derfor være "to select the kind of present experiences that live fruitfully and creatively in subsequent experiences" (Dewey, 1938:16-17).

Lærerens oppgave skal være å skape situasjoner med problemer som elevene kan se, men som de ikke allerede har, mente han (Dewey, 1938). Elevens vilje til å lære knyttes slik til viljen til å ta ansvar for konsekvensene av ens egen aktivitet og den tenkningen undersøkelsen frembringer. En kan si det slik at det dreier seg om å bringe eleven og læreplanen i den frieste og rikeste interaksjon, altså å skape et liv mellom eleven og det som skal læres (Dale, Lindvig og Wærness, 2005). Dewey var derfor opptatt av at undervisning ikke skulle være overføring av "døde fakta", men at ferdighetene og kunnskapen som eleven lærte skulle integreres i deres liv som personer, medborgere og mennesker.

Dewey kan sies å være opptatt av lærerens rolle i undervisningen. Går en til teksten skriver han: "Den læreren som unnlater å bedømme og rettlede erfaringens utvikling, svikter kontinuitetsprinsippet i elevens utvikling av sin kompetanse" (Dewey, 1938: 33). Dette viser betydningen av en aktiv og deltakende lærer. Den overordnede retningslinjen for vellykket elevmedvirkning blir at skolefagenes innhold og arbeidsmåter kontinuerlig skal øke elevenes kapasitet til variert interaksjon i nye situasjoner. Slik skal læreren "be able to judge what attitudes are actually conducive to continued growth and what are detrimental [...] in addition, have that sympathetic understanding of individuals as individuals which gives him an idea of what is actually going on in the minds of those who are learning" (Dewey, 1938:33).

Hvis faginnholdet i undervisningen oppfattes som interessant for elevene og kan brukes i videre aktivitet og forståelse, trenger ikke læreren ty til triks eller metoder for å vekke interesse. Utfordringen ligger i materialet som blir presentert utenfra, som

er unnfanget og utviklet ut fra synspunkter og holdninger som er fjernt fra eleven, og som fremstilles i form av temaer som er fremmed for eleven. Dette mener Dewey er årsaken til at lærere tar tilflukt i tilfeldig makt for å dytte det inn, til unaturlig drill for å hamre det inn, til kunstig bestikkelse for å lure det inn (Dewey, 1996 (a):38).

Dewey omtaler ”den gamle pedagogikken” ved å si at den hadde en tendens til å ignorere den dynamiske kraften, det utviklingspotensialet som lå i barnets nåværende erfaringer, og derfor antok at ledelse og kontroll bare var snakk om tilfeldig å pense barnet inn på et gitt spor og tvinge det til å følge det (Dewey, 1996 (a):32). Dewey mener at å basere undervisningen på personlige erfaringer tvert i mot kan bety en mer hyppig og nær kontakt mellom det modne (læreren) og det umodne (eleven), enn det som noen gang var tilfelle i den tradisjonelle skole (Dewey, 1938:8).

På bakgrunn av dette er det grunn til å tro at kommunikasjon mellom lærer og elev er lettere å ivareta og at autoriteten er jevnere fordelt ved at Dewey mener det ikke er læreren alene som skal påtvinge eleven kunnskap, avgjøre metoder og sette regler for oppførsel (Dewey, 1938:8). Lærerens evne til å gi eleven ulik form for ansvar, uten at læreren mister oversikt i opplæringsforløpet, kan være essensielt for å lykkes i hensynet til elevens utviklingspotensiale gjennom elevmedvirkning. Læreren må derfor være kompetent til å kunne vurdere i hvilken grad en elev kan ta ansvar for egen læring under ledelse av læreren.

Selv om tildeling av ansvar er en viktig forutsetning i en undervisning som bygger på elevmedvirkning, skal undervisningen planlegges. I denne sammenheng poengterer Dewey verdien av planer som skal være mer enn verbale. Går en til teksten skriver han: ”like any plan, it must be framed with reference to what is to be done and how it is to be done [...] there shall be clear conceptions of what experience is” (Dewey, 1938:17). Dette setter altså et krav om at en må ha en klar oppfatning av hvilke erfaringsfilosofi som skal være gjeldende.

Dette betyr at erfaringene eleven får gjennom sin opplæring er avhengig av at erfaringen er av en slik kvalitet at de fører til vekst mot fastsatte mål. Dewey bruker

slik kontinuitet til å skille mellom erfaring som fører til vekst i ønsket retning og erfaring som ikke bringer eleven nærmere målet. På denne måten understreker Dewey verdien av at læreren har evne til å forstå samspillet mellom de objektive vilkår og de indre vilkår. Det bringer oss videre til Deweys andre nøkkelbegrep, interaksjon. Dette begrepet appellerer til samspillet mellom erfaringens funksjon og betydning og gir de objektive og indre vilkår samme rett. På denne måten kan en si at Dewey ser på en god lærer som en person med innsikt til å kunne se seg selv som medskaper av sine elevers læreprosesser.

Går en til teksten skriver Dewey: "Unless experience is so conceived that the result is a plan for deciding upon subject-matter, upon methods of instruction and discipline, and upon material equipment and social organization of the school, it is wholly in the air" (Dewey, 1938:17). På bakgrunn av dette kan en se verdien av å lage læreplaner for skolen og arbeidsplaner for den enkelte elev på en slik måte at det tas hensyn til hva en ønsker å oppnå, hva som skal gjøres og hvordan det skal gjøres.

Framstillingen kan ikke kun fremstilles med ord og symboler, den må være mer enn verbal (Dewey, 1938:17).

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og drøftingen over er det grunn til å tro at oppfattelsen av hva det vil si å lære er det viktigste en lærer kan formidle til sine elever. I det lange løp kan en si at elevenes evne til å skape egne holdninger, sympatier og antipatier kan sies å være viktigere enn fagkunnskap (Dewey, 1938). Sist, men ikke minst er det viktig at eleven etter videregående skole har et ønske om å fortsette å lære, uansett om de fortsetter i videre studier eller begir seg ut i arbeidslivet. Dette er helt i tråd med LK 06 som har en målsetning om livslang læring. Målet er satt for å henge med i verdenssamfunnets utvikling både på det nasjonale og internasjonale markedet. Hva som gjøres i skolen legger dermed grunnlaget for hvordan samfunnet blir styrt i de neste generasjoner (Dewey, 1916:49).

Læreren må med andre ord beherske mer enn å organisere og planlegge som Klette kritiserer lærere for å legge for stor vekt på. Læreren må også kunne sitt fag og



beherske formidlingen av stoffet slik at det skapes diskusjoner, faglige drøftinger og engasjement hos eleven. Slik kan en si at det legges til rette for læring på elevens premisser. Læreren bør derfor ta utgangspunkt i elevenes erfaring for å få til nettopp dette (Dewey, 1938). Det er vanskelig å se for seg hvordan dette kan skje om læreren ikke møter elevene på deres nivå og bygger kunnskapen videre på dette grunnlaget.

## 2.3 KRITIKK AV REFORMPEDAGOGIKKEN PÅ 1920- OG 1930-TALLET

Som nevnt tidligere var Dewey en av pionerene innen amerikansk pragmatisme. Denne retningen kan også sies å ha preget organiseringen av den norske skole. Lektor, forfatter og journalist, Jon Hustad, benytter begrepet ”elevsentrert progressivisme” for reformpedagogikken på 1920- og 1930-tallet (Hustad, 2002). Hustad mener at progressiv pedagogikk er en opplæring som er tilpasset ikke bare evner, men også interesser. Han anklager den for å vektlegge elevens behov for trygghet, selvtillit og trivsel. På denne måten blir prestasjonskravet nedprioritert til fordel for elevenes velvære, mener han (Hustad, 2002).

Alfred Oftedal Telhaug og Hustad mener denne pedagogikken er årsaken til motivasjonsproblemene i skolen (Telhaug, 2005 og Hustad, 2002). Hustad mener den progressive tenkningen gir elevene mulighet til å snike seg unna og åpner muligheten for at det er enkelt å unngå å gjøre arbeidsoppgaver. Han mener at det på denne måten blir slik at konsekvensen er at elevene ikke lærer seg det mest grunnleggende. Hustad savner derfor lærerstyrt kunnskapsmeddelelse (Hustad, 2002).

En kan tolke disse utspill dit hen at Telhaug og Hustad ikke har tatt høyde for at den progressive pedagogikken krever en annen organisering av skolen enn hva en ser i den tradisjonelle skolen. Skal en kunne gjennomføre en vellykket elevmedvirkning må en legge vilkårene til rette for at læreren skal kunne ta hensyn til elevens utviklingspotensial og dynamiske kraft. Dette kan blant annet bety at en må gå vekk fra tankegangen om en klasse, en lærer, ett fag, ett klasserom og en skoletime.

I følge Peder Haug som var leder for evalueringen av Reform 97, tyder evalueringen på at deler av virksomheten i skolen er overlatt til elevene selv og deres initiativ og interesse (Haug, 2003). Dette er ut fra tidligere drøfting i strid med Deweys teori.

---

Han mener at så lenge læring er en sosial prosess hvor individene skal utgjøre et gruppefellesskap, er det absurd å utelukke læreren som medlem i gruppen (Dewey, 1938). I kraft av sin modenhet skal læreren legge vilkårene til rette ved samtale og samspill. Det er dette som holder gruppen i live og derfor skal læreren gjennomføre dette som positiv og ledende i tilretteleggelsen av aktiviteter i fellesskapet hun er medlem av (Dewey, 1938). I regi av sin modenhet og oppnådd erfaring er læreren satt til å styre elevenes læring (ibid).

Haug mener at et syn der lærerstyring og lærerengasjement blir sett på som negativt, har fått utviklet seg på grunn av en bestemt og uheldig kombinasjon av reformpedagogisk forståelse med for stor vekt på elevansvar og krav om tilpasning (Haug, 2003). Han mener derfor at når skolen detroniserer seg selv gjennom en slik form for tilpasning, blir elevene i stor grad overlatt til andre krefter og interesser (ibid). På denne bakgrunn mener han at skolen kun blir et sted å være, og ikke et sted å lære (Haug, 2003).

Det er derfor en viktig forutsetning at læreren er reflektert over egen praksis i møte med eleven. Går en til Deweys tekst er han opptatt av at utdanningsfilosofier "has to be stated in words, in symbols [...] like any other plan, it must be framed with reference to what is to be done and how it is to be done" (Dewey, 1938: 17). Denne praksisen vil unngå ettergivenhet og sørger for at eleven kan bidra innen eget læring. Dette kan skje gjennom en lærer som om nødvendig kan ta styring samt har kjennskap til eleven og kan vise eleven veien frem til målet.

En lærer kan på en slik måte se på et opplæringsforløp som en form for stjerneorientering. Her er oppgaven for læreren å lede elevene frem til nye, konkrete og for eleven kjente mål. Slik sett uten at læreren måtte føle frustrasjon eller å være rådvill i valget mellom ulike trender og slagord. Stjerneorientering skjer her i et kjent område hvor lærer står i sentrum og peker ut retningen til de ulike postene. Ut fra målangivelsen på denne plattformen, skal eleven finne frem til målet. Hvordan eleven kommer frem, er på denne måten elevens valg. Hun vet hvor hun skal og muligens hva dette vil innebære. Veien frem til målet kan hun planlegge selv, men gjerne i

samarbeid med elever eller lærer. Slik orienterer eleven seg frem i et kjent og avgrenset kunnskapsområde (plattform) hvor tryggheten fra lærer og omgivelser gjør at eleven kan finne veien, på sin egen måte, ved at rammene er satt av læreren på forhånd. Det er ikke slik at eleven blir sendt ut i et ukjent område hvor de ikke har lært bruken av kart og kompass, og slik sett ikke vet hvor de er eller hvor de skal. Etter at målet er nådd kan lærer og elev se på kartet og evaluere veivalgene eleven gjorde for slik å ta lærdom å se hvilke andre muligheter som var til stede. Dette kan sies å gi god trening i å lære av valgene en tar underveis i prosessen.

Å vite hvor en står er derfor nødvendig, men ikke tilstrekkelig. En kan derfor si at å vite hvor en skal er en øvelse i å formulere mål. Å vite hvordan en går frem blir derfor avgjørende. En kan sammenlikne dette med Chris Argyris "dobbelkretslæring", der det ikke bare er korrigering av feil og uregelmessigheter som skal rettes opp for å kunne fortsette å gjøre det samme som en alltid har gjort (enkelkretslæring). Dobbelkretslæring innebærer at en også søker endringer av mål, normer og verdier (Argyris, 1996). Dobbelkretslæring sammenliknes ofte med en termostat som slår seg av og på etter gitte temperaturer. Hvis termostaten i tillegg kunne spørre seg selv om den var innstilt på rett temperatur, nærmer en seg et tankesett som fremmer dobbelkretslæring. Dette krever en ny tilpasning til omgivelsene. Dette innebærer derfor at en hele tiden må tenke gjennom om målene som settes og veivalgene som blir gjort er de riktige for at målet blir nådd og at læring har skjedd. Undervisning kan derfor ses på som et eksperiment å lære. Dewey er opptatt av at optimal kunnskapstilegnelse skjer ved å følge undersøkelsen som prosedyre og at forbindelsen mellom undersøkelse og erfaring går gjennom begrepet eksperiment (Dewey, 1938). En kan derfor tolke dette til at selve undersøkelsen er utslaget av eksperimentet og at en slik aktivt forsøker å tilegne seg ny kunnskap.

For å sette det litt på spissen vil jeg belyse kritikken skolen står overfor ved å bruke poenger fra en artikkel Alfred Oftedal Telhaug har skrevet i bladet, Utdanning (2006). Han skriver i denne artikkelen at han kan forstå kritikken av den progressive og liberale pedagogikken med dens tro på frihet opp mot uviljen mot slitet og iherdig

---

arbeid, dens tro på metoder og prosesser og dens uvilje mot reproduksjon av viten, dens tro på elevens nysgjerrighet og den uvilje mot incentiver, straff og belønning, dens tro på ansvar for egen læring og uvilje mot klare innholds krav og kontroll med elevens innsats, dens tro på læreren som veileder og prosesseteknikker i et arbeidsmiljø basert på prosjektarbeider og dens uvilje mot læreren som formidler, dens tro på samarbeid og dens uvilje mot ensomheten og det individuelle læringsarbeidet, dens tro på trygghet, sikkerhet og selvtillit og dens uvilje mot eksamener, karakterer og nasjonale prøver, kort sagt troen på den selvkonstruerende eleven eller eleven som subjekt i læringsarbeidet og dens uvilje mot å betrakte eleven som elev (Telhaug, 2006:20).

Dewey sier på sin side at den tradisjonelle ordningen rommer en tvang som kommer ovenfra og utenfra. Elever som langsomt nærmer seg den modne alder, blir påtvunget de voksnes normer, fagområder og metoder (Dewey 1938:3). På bakgrunn av dette blir motsetningene mellom den progressive og den tradisjonelle undervisningen; pleien og utfoldelsen av det individuelle fremfor tvang, "fritt" virke fremfor ytre disiplin, læring gjennom erfaring fremfor belæring av lærere og tekster, tilegnelse av ferdigheter og fremgangsmåter som midler for å oppnå mål som har direkte og livsnær appell til å forbrede seg til en mer eller mindre fjern fremtid i en verden som er i stadig forandring; ikke ved drill og pugg (Dewey, 1938:5-6). I denne sammenheng er det av betydning at Dewey kritiserte begge leire, da han mente at det var elevens erfaring som hele tiden skulle være utgangspunktet for all læring. Ingen av disse sidene tok nok hensyn til dette, mente han (Dewey, 1938).

Telhaug mener at ettergivenheten i skolen er et resultat av at vår tids lærere føler seg usikre både til undervisningens innhold og arbeidsmåter og at det er dette som er årsaken til det han kaller "krisen" i norsk skole. Han viser til nyere lærerutdanningsforskning, summert opp av dansken Finbæk Laursen, som viser at enhver pedagogikk virker, hvis den praktiseres med overbevisning og konsekvens (Telhaug, 2006). Det er muligens nettopp denne overbevisning og konsekvens som mangler i norsk skole i dag med valget mellom ulike metoder og pedagogisk

nytenkning parallelt med krav om elevmedvirkning, økt målstyring og fokus på resultat.

### **3. Ulike forståelser av elevmedvirkning**

Begrepet elevmedvirkning blir hyppig brukt i politiske dokumenter så vel som i faglitteraturen, i skolars handlingsplaner og i virksomhetsplaner. I dette kapittelet vil jeg derfor forsøke å belyse begrepet i ulike sammenhenger for å kunne besvare oppgavens problemstilling.

#### **3.1 FORMELL OG UFORMELL ELEVMEDEVIRKNING**

I Opplæringslova skilles det mellom formell og uformell elevmedvirkning. Dette er to ulike former for medvirkning som er viktig å belyse for unngå begrepsforvirring ved å besvare oppgavens problemstilling. Formell elevmedvirkning defineres som elevråd, allmøte, skoleutvalg, skolemiljørepresentasjon og helse-miljø-trivsel (Opplæringslova, kap 11). Uformell elevmedvirkning blir av myndighetene definert som planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen (ibid). Uformell elevmedvirkning blir av myndighetene definert som en viktig del av elevmedvirkning generelt, for grunnskole og videregående opplæring i Opplæringslova, kapittel 11.

I Stortingsmelding nr. 30, "Kultur for læring", beskrives elevmedvirkning som et middel for økt motivasjon og dermed bedre læringsresultater (St.m nr 30/2004). I den

nye Stortingsmelding nr 16, "...og ingen sto igjen" kan en si at dette følges opp med understrekingen av at det offentlige utdanningssystemet skal være mangfoldig og inkluderende slik at den enkeltes individuelle ferdigheter og ulike utgangspunkt blir forstått, ivaretatt og videreutviklet. Dette er i tråd med masteroppgavens definisjon av elevmedvirkning som lærerens evne til å inkludere elever i undervisningen på en måte som gjør eleven mer motivert til å lære. Det viser også betydningen av at eleven sammen med læreren må bidra aktivt i læringsprosessen. Den nye Stortingsmeldingen understreker dette, i kapittel 1, ved å si at "God opplæring legger grunnlaget for videre læring gjennom den enkeltes innsats" (St.m nr 16/2006).

Selv om både formell og uformell elevmedvirkning er viktige, vil denne masteroppgaven omhandle uformell elevmedvirkning.

## 3.2 ELEVMEDVIRKNING I STYRINGSdokumenter

Når jeg i denne oppgaven skal besvare hvilke forutsetninger som må være tilstede for vellykket elevmedvirkning, ser jeg det som nødvendig å se på hvilke føringer skolens styringsdokumenter legger til grunn for elevmedvirkning i skolen. Dette er viktig fordi det er styringsdokumentene som skal gi retningslinjer for skolens virksomhet

I Opplæringslova understrekes det at "Elevane og lærlingane skal vere aktivt med i opplæringa" (§3-4). Kvalitetsutvalget fremhever også elevenes rolle som aktivt lærende (NOU 2003:16). Det defineres ikke hva det innebærer å være aktivt med i undervisningen eller hva det innebærer å være i rollen som aktivt lærende.



I den gamle forskriften til Opplæringslova er det imidlertid litt mer nyansert. Der sto det at:

”Elevene bør delta, både i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa” (§4-11). Nå er denne paragrafen endret til at eleven i større grad skal vurdere egen læring og at skolen skal legge til rette for dette (§4-1). En kan tolke dette til at elevmedvirkning nå er definert til en mer bevisst holdning til egen læring og vurdering av seg selv.

Det står også i den nye forskriften at ”Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal kunne delta i vurderinga av sitt eige arbeid” (§4-5, 3. ledd). En kan med andre ord si at forskriften tidligere la føringer for at eleven skulle vurdere hele opplæringen, til nå å skulle vurdere egen læring. På denne bakgrunn er gammel §4-11 i forskrift til Opplæringslova nå erstattet med §2-3 i den nye forskriften. Her er det skoleeieren som får tildelt ansvaret med å følge opp at elevmedvirkning blir gjennomført og fulgt opp. Det stilles slik krav til skolen i §4-1 om at det skal legges til rette for god tilbakemelding og at elevene kan gjøre en god egenvurdering. Det skilles også mellom fag og ”anna utvikling” ved at forskriften i §4-5 knytter vurderingen opp mot fag og i § 4-5a knytter vurdering opp mot dialog ved at ”læreren skal jamnleg ha dialog med eleven om utviklinga [...]”. Dette betyr at elev og lærer har lik rett til å komme med innspill og at det er en likevekt for å gjøre undervisningen best mulig. Det er ingen som eier en dialog og derfor stiller elev og lærer side om side. Dette kan ses i sammenheng med Stortingsmelding nr 16 som i første kapittel vektlegger at ”raske og konstruktive tilbakemeldinger underveis i arbeidet er en forutsetning for at læreprosessen skal være fruktbar” (St.m nr 16/2006). På bakgrunn av det overstående kan en si at den nye forskriften til Opplæringslova i kapittel 2 beskriver systemvurdering og i kapittel 4 individvurdering.

I læreplanens generelle del står følgende: ”Lærere som er kompetente, engasjerte og ambisiøse på elevenes vegne, er skolens viktigste ressurs” (Kap 3.3.1). Dette kan sies å understreke at det stilles store krav til læreren i et opplæringsforløp og at det er mer enn faglig kompetanse som legges til grunn. I den generelle delen av læreplanen for

grunnskolen pålegges skolen å sikre elevmedvirkning. Følgende sitat er hentet fra læreplanens generelle del:

”Elever og lærlinger bør ta del i et bredt spekter av aktiviteter der de alle får plikter for arbeidsfellesskapet; og øvelse i å tre fram for andre, presenterer et syn, legge planer, sette dem i verk og gjennomføre et opplegg. Dette innebærer at eleven fra første dag i skolen – og stadig mer med økende alder - må få plikter og gis ansvar, ikke bare for egen flid og framgang, men også overfor andre elever og de øvrige medlemmene i skolefellesskapet.” (L-97:41)

Det står også at: ”Elevene må få treffe valg som prøves mot de normer skolen og samfunnet bygger på”(L-97:42). Dette viser at det i denne sammenheng ikke bare er mål som skal vurderes her og nå som legges til grunn. Bruk av elevmedvirkning og nytten av å ha lært i og av denne arbeidsmetoden skal nødvendigvis ikke bare kunne vurderes mens eleven er definert som elev. Mange av målene som er formulert for elevene strekker seg langt inn i fremtiden, slik at det er først når kompetansen anvendes i samfunns- og yrkesliv at en kan se om målet er nådd.

Opplæringslova sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten (§1-2). På Skoleporten.no står det at hvis en skal lykkes med dette må en ta utgangspunkt i at alle elever har ulike evner og forutsetninger (Skoleporten.no). Det er på bakgrunn av dette grunn til å hevde at skolen, i tråd med Deweys teori, må stille realistiske krav og forventninger til elevene i samspill med deres evner og forutsetninger. Dale og Wærness (2003) mener at læreren har ansvar for å opprette et arbeidsfellesskap hvor det er rom for alle og blikk for den enkelte (Dale og Wærness, 2003). Dette viser viktigheten av relasjonen som må være tilstede mellom lærer og elev og at en slik relasjon bidrar til at medvirkning kan bli vellykket.

På Skoleporten.no skriver Utdanningsdirektoratet at målet ikke kun skal være å kartlegge likheter og ulikheter for å kunne gi den enkelte elev individuell opplæring. Målet er også å gi alle elever en helhetlig og mangfoldig opplæring (skoleporten.no).

Det er her en kan si at elevmedvirkningen aktualiseres. På bakgrunn av likheter og ulikheter bør fokus rettes mot opplæringens forutsetninger og skolens evner. I Stortingsmelding nr. 30, "Kultur for læring", ble det foreslått å definere et "Rammeverk for kvalitet – Læringsplakaten", som blant annet forplikter skolen til å stimulere til elevmedvirkning (Skoleporten.no, juli, 2005).

Sitatene viser at det i lov- og læreplanverk ikke er definert nærmere hvordan og i hvilken grad elever skal medvirke. Så lenge elevmedvirkning i liten grad er definert kan dette bety at den enkelte lærer vil ha ulik forståelse av hva elevmedvirkning innebærer. Skoleforskeren Lars Monsen (1997) mener at det ut fra læreplanverk og litteratur finnes ulike måter å anvende begrepet, elevmedvirkning, på. Han mener at det ligger både faglige og politiske føringer i planen som gir muligheter for to ulike forståelser: (1) En prinsipiell læringspsykologisk forståelse der eleven har ansvaret for å sette seg individuelle mål basert på læreplanmål (2) En pragmatisk forståelse der en ser nødvendigheten av å finne et balansepunkt mellom prinsipielle forventninger og hverdagens krav (Monsen, 1997:32-34).

Sitatene fra læreplanen og Opplæringslova kan tolkes slik at det stilles krav både til lærer og elev om elevmedvirkningen skal bli vellykket. En kan derfor tolke myndigheten slik at de understreker at både elever og lærere må bidra og at det ikke er nok om bare en av partene tar initiativ til vellykket elevmedvirkning. En ser også at det refereres til en medvirkning som skal skje over en lengre tidsperiode, eller en kan si gjennom en prosess. En kan på bakgrunn av dette tolke disse sitatene dit hen at myndighetene ser på elevmedvirkning som et fenomen som skal være gjennomgående og ikke noe som usystematisk skal finne sted. I tråd med målet om livslang læring i LK 06 kan en se dette i relasjon med elevmedvirkning som en syklisk og dynamisk prosess.

Målet om livslang læring blir sett på som viktig for å kunne henge med i verdenssamfunnet utvikling både på det nasjonale så vel som internasjonale markedet. Hva som gjøres på skolen legger dermed grunnlaget for hvordan samfunnet blir styrt i de neste generasjoner. Menneskelig kapital blir nå sett på som

en av de viktigste faktorer for økonomisk vekst i verden (Hargreaves, 2004). Dette aktualiserer Deweys begrep om kontinuitet og interaksjon som jeg redegjorde for i forrige kapittel.

I mangel på sentrale føringer vil resultatet trolig medføre at elevmedvirkning gjennomføres med variasjoner både lokalt og fra situasjon til situasjon, i ulikt omfang og med ulik kvalitet.

### 3.3 ELEVMEDEVIRKNINGENS ULIKE NIVÅ

Masteroppgaven vil innen visse rammer forsøke å beskrive hvilke krav som stilles til læreren for gjennomføring av vellykket elevmedvirkning. Det vil ikke være mulig å belyse alle krav her. For å kunne belyse noen av kravene ser jeg det som viktig å poengtere at elevmedvirkning er et mangesidig og komplekst begrep blant annet i form av at det opptrer i ulike former.

Det opereres derfor med ulike nivå av i hvilken grad eleven kan medvirke. Jeg vil nå ta for meg en teori, utviklet av Utdanningsetaten i Oslo, om hvordan elevmedvirkning kan nivelleres. I følge Utdanningsetaten i Oslo sine nettsider (juli, 2005) er elevmedvirkning gradert i fire nivåer:

- 1) Innspill
- 2) Dialog
- 3) Medbestemmelse

---

#### 4) Selvbestemmelse

Det kan hevdes at det vil være hensiktsmessig å bruke alle disse nivåene for medvirkning i opplæringen. Det er likevel nødvendig å problematisere punktene Utdanningsetaten i Oslo opererer med. En kan stille spørsmål ved punkt 4: Selvbestemmelse. Kan eleven bestemme?

Her må en ta høyde for hva Utdanningsetaten legger i begrepet ”selvbestemmelse”. Det trenger ikke være gitt at de mener at eleven skal bestemme. Med reform 94 og Opplæringslova i bakhånd kan en si at elever ikke kan bestemme. Dette på bakgrunn av at det er et politisk oppdrag for lærere i videregående skole å være ansvarlig for å omsette forskrifter, læreplaner og lover i praksis og samtidig sørge for at de blir etterfulgt. I betydningen av at selvbestemmelse innebærer at elevene skal bestemme, vil neppe dette være forenelig med lærerens oppdrag fra myndighetene. En kan på bakgrunn av dette si at en elev ikke kan bestemme.

På den annen side kan en se på begrepet, selvbestemmelse, som et psykologisk begrep som refererer til folks fleksibilitet og kapasitet til å velge mellom ulike typer adferd, og akkomodere til situasjoner der kun ett valg er mulig. Dette kan ses i motsetning til for eksempel automatisert adferd og lært hjelpeløshet som Deweys kritiserte den tradisjonelle undervisningen for å skape (Dewey, 1938). Dette innebærer at eleven ikke forstår hva hun gjør, men læres opp til en type adferd som for eleven ikke har noe meningsinnhold. Dewey mente at denne undervisningen var basert på formidling av stoff som ble presentert ovenfra og utenfra – hvor det ikke ble tatt hensyn til det indre og denne evnen til selvbestemmelse som det her refereres til.

Det er også dette kritikerne av en resultatorientert skole er på vakt for. De er redd en pedagogikk som retter seg inn mot en opplæring for å få best mulig resultat kan ende opp med ”teaching-to-the-test-pedagogikk”. Dette innebærer at elevene lærer seg hva som er det rette svaret uten å forstå meningsinnholdet eller hva som ligger bak svaret. Dette innebærer også at faget fjernes fra det menneskelige aspekt og at elevenes

erfaring ikke blir sett i forhold til det som skal læres. Eleven gis dermed ikke anledning til å psykologisere lærestoffet (Dewey, 1938).

Videre er det grunn til å tro at ikke alle prosesser i opplæringen av elevene gir oversikt og forutsetninger til å komme med annet enn innspill. I andre prosesser kan de være medbestemmende og kanskje til og med selvbestemmende. Det kan være hensiktsmessig for skolene å kartlegge hvor gode forutsetninger elevene har til å komme med innspill, delta i dialog, være medbestemmende eller selvbestemmende ([www.oslo.kommune.no/ude](http://www.oslo.kommune.no/ude)). På den måten kan elevene få mulighet til å medvirke i de prosessene som de har forutsetninger til.

De ulike nivåene i Utdanningsetatens oversikt kan sies å forutsette at eleven er i stand til å ta *ansvar* - og at eleven kan ta ansvar. Foros (1989) skriver at ansvar kan være pålagt, avtalt, selvpålagt eller selvvalgt. Han skriver videre at han er redd kravene blir for uklare, vilkårene for dårlige og konsekvensene for tilfeldige. Han spør derfor om en svikter barna der de har behov for oversikt og struktur (Foros, 1989:56). I dette legger han at ”elevansvaret i skolen lett blir for abstrakt og verbalt” (Foros, 1989:44). I det neste avsnittet belyses derfor verdien av selvregulering i en opplæringsprosess basert på elevmedvirkning.

### 3.4 ELEVMEDVIRKNING OG SELVREGULERT LÆRING

Elevmedvirkning anses i denne oppgaven som viktig, fordi det kan bidra til å gjøre elevene mer aktive i sin egen læringsprosess, samt gi elevene mer oversikt, kontroll og motivasjon for hva som skal læres i en bestemt periode. Utgangspunktet er et syn på læreren som en sensor som setter grenser for hva eleven blir dannet til (Mollenhauer, 1996). Læreren gir altså ikke bare ”førstehjelp” til videre utvikling, men gjør sitt beste med oppfølging gjennom hele læringsprosessen. På denne måten vil jeg videre i oppgaven argumentere for at det blir vanskelig å stille seg nøytral til elevene og bare formidle fag. En kan derfor si at en viktig del av elevens kompetanse ligger i en stadig trang til å skjønne og lære mer. For å få til dette trenger eleven å beherske ulike ferdigheter. Selvregulert læring er en av dem.

Selve begrepet *selvregulert læring* som er brukt i denne oppgaven, forutsetter et bestemt syn på individet som autonom aktør og et bestemt syn på læring. Det forutsetter også en elev som er i stand til å utøve kontroll over oppgavene som skal mestres, samt en elev som kan og er i stand til å arbeide på egenhånd. Dette innebærer også at eleven må være villig til, og klarer uten frustrasjon, å gi fra seg en grad av kontroll til andre i læringssituasjonen. Det å gi fra seg kontroll til andre kan være å vise stor grad av autonomi. Evnen til å gi fra seg en grad av kontroll i læringssituasjonen kan også være en viktig egenskap innen elevmedvirkning. Dette innebærer at skal en samarbeide mot felles mål er det nødvendig å gi fra seg kontroll, og i andre situasjoner ta kontroll (Dewey, 1938).

Går en til dagens mediebilde kan en si at det er knyttet stor skolepolitisk interesse til begreper som ”livslang læring”, ”kultur for læring” og ”ansvar for egen læring”. Elevmedvirkning i lys av selvregulert læring kan ses på som en konkretisering av disse begrepene. I denne oppgaven er selvregulert læring verdsatt som en forutsetning

for gjennomføring av vellykket elevmedvirkning. Selvregulert læring kan beskrives på ulike måter, men Erik Knain beskriver det som ”en dynamisk prosess hvor eleven kan utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som fremmer læring, og som kan anvendes i ulike situasjoner” (Knain, 2002: 7).

Hvis en går til læreplanen og ser på målene som er formulert er det grunn til å spørre hvilken undervisning som må gjennomføres. Utvikling av kritisk tenkning kan sies å være et sentralt mål i læreplanen, LK 06, og denne evnen kan sies å være viktig innen selvregulert læring. Skolen skal trene elevene i å kunne analysere informasjon på en kritisk måte og komme fram til selvstendige vurderinger. Dette målet finnes også i læreplanens generelle del:

1. ”Opplæringen omfatter trening i tenkning – i å gjøre seg forestillinger, undersøke dem begrepsmessig, trekke slutninger og avgjøre ved resonnement, observasjoner og eksperimenter. Dette går sammen med øvelse i å uttrykke seg klart – i argumentasjon, drøfting og bevisføring” (NLS, 94:13).
2. ”Elevenes kritiske skjønn på ulike områder må utvikles ved erfaring fra å vurdere ytelser og ytringer mot standarder” (NLS, 94:14).

Undervisningen som læreplanen legger opp til i form av sine mål innebærer derfor en undervisning som krever mer enn ren kunnskapsoverføring. Spørsmålet er da hvordan en skal undervise elevene.

Utdanningsfilosofen Barbara Thayer-Bacons (2000) teori om kritisk tenkning er i denne sammenheng interessant. Hun mener at evne til kritisk tenkning har to sentrale punkter. Det ene er at kritisk tenkning er en aktivitet utført i interaksjon med andre, og derfor preget av de egenskaper som karakteriserer et menneskeskapt verktøy. Det andre er at redskapene til kritisk tenkning ikke er rent kognitive; følelser, fantasi og intuisjon er verdifulle for utøvingen av tenkning. Hun argumenterer for at kritisk tenkning er et menneskelig verktøy. Den får altså sin mening og sitt formål kun ved å bli brukt av mennesker. Hun mener at det en betrakter som kritisk tenkning er integrert i normer og verdier innenfor egen kultur (Thayer-Bacon, 2000). På denne



bakgrunn kan derfor kritisk tenkning ikke være nøytral og objektiv. Faktorer som har innvirkning på kritisk tenkning kan på denne bakgrunn være den sosiale konteksten, de andres innflytelse, kulturen, personlige erfaringer og egenskaper.

En annen interessant observasjon kan sies å være at læreplanen gjennom sine mål forteller hva eleven skal kunne, men ikke hva læreren skal gjøre i forhold til eleven. På denne måten kan en si at eleven har blitt læreplanens subjekt i målformuleringene. I prinsippet vil en aktørrolle kunne styrke elevers mulighet for medvirkning. Læreplanen er målstyringsdokumentet der elevene i prinsippet skal formulere egne, konkrete opplæringsmål under planleggingen. I denne sammenheng er det interessant å se på en av konklusjonene i Monsens forskningsarbeider hvor han sier at elevene blir premisskapere og bidragsyttere i et læringsfellesskap, der forholdet mellom lærer og elev anses likeverdig (Monsen, 1996:264).

En bør også stille spørsmål ved hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er involvert i undervisningen? I lys av spørsmålet om hvilke forutsetninger som skal til for vellykket elevmedvirkning og hvilke krav som stilles til læreren; hvilke kompetanse og ferdigheter er det behov for - og hvilke vilkår i elevens omgivelser må legges til rette for gjennomføring av vellykket elevmedvirkning?

Gitt at elevmedvirkning blir gjennomført på en vellykket måte, bygger oppgaven på en hypotese om at det å legge til rette for elevmedvirkning, fører til økt motivasjon for å lære. Dette kan gjøres ved at elevene utvikler evne og vilje til å arbeide mot langsiktige og realistiske mål, noe som krever at elevene er i stand til å ha realistiske ambisjoner på egne vegne og at de er i stand til å kunne ta ansvar for fremtidige konsekvenser av valgene de tar.

Dette kan bety at elevmedvirkning innebærer at skolen gir den enkelte elev opplæring i og anledning til å sette mål for arbeidet sitt, lage planer og vurdere egen innsats og egne prestasjoner innen bestemte rammer som er satt opp i fellesskap. På denne måten er det grunn til å hevde at de også vil lære *av* elevmedvirkning.

I et opplæringsforløp med sterk grad av vellykket elevmedvirkning vil det være verdifullt å se verdien av eleven som *autonom aktør*. Gitt at synet på at best mulig læring skjer der eleven er i stand til å kontrollere oppgavene som skal mestres og kan arbeide på egenhånd, og samtidig klarer å gi fra seg grad av kontroll til andre i en læringssituasjon. Et viktig budskap blir at elevenes *metalæring*, det de lærer om å lære; og om seg selv som lærende, må være en bevisst, konkret del av undervisningen. Her er det selvsagt underforstått at ikke samtlige elever i norsk videregående skole vil komme opp på et slikt kompetansenivå. Noen klarer det alene, mens andre vil trenge mye hjelp.

Elevmedvirkning er etter min mening en mulighet elevene har til å bli inkludert i sitt læringsarbeid. Om eleven ikke ønsker å medvirke i sitt læringsarbeid skal eleven likevel få mulighet til selv å si nei, og uansett, etter sine forutsetninger og evner, få hjelp av læreren i det videre arbeidet. Jeg hevder med andre ord at elever i noen tilfeller sannsynligvis ikke kan eller ønsker å medvirke og heller ønsker at læreren skal bestemme for dem. Det er grunn til å tro at enkelte elever ønsker å bli styrt gjennom opplæringsforløpet uten å medvirke, og om så er tilfellet er det på denne bakgrunn berettiget å si at de skal gis mulighet til å avstå fra medvirkning.

Undervisning bør derfor planlegges, gjennomføres og vurderes også med tanke på konsekvenser for elevenes oppfatninger av seg selv og ferdigheter som lærende. Dette kan sies å være viktige komponenter for at eleven skal trives på skolen. Inkludering av elevene og kontinuerlig oppfølging vil derfor være viktig for å få dette til. Samtidig er det med på å aktualisere verdien av elevmedvirkning.

På den annen side kan en si at det er en utfordring å lære å være elev i en inkluderende skole hvor en på mange måter lærer i et fellesskap, til tross for et annet sentralt mål; mål om tilpasset opplæring. Skolehverdagen består av ulike aktiviteter hvor eleven må forholde seg til ulike krav om oppførsel eller væremåte. Eleven må på denne måten lære seg til å beherske den oppførsel som ligger implisitt i de enkelte aktivitetene. Elevene må på denne måten lære seg å beherske fellesskapet. De må altså mestre det å gå på en skole hvor elevmedvirkning står sterkt og vite hva som

kreves av dem og incentiver som eventuelt iverksettes om eleven velger å la være. Det å mestre det å være elev, er hevdet å være det viktigste “faget” i skolen (Dysthe, 2001).

Den overordnede modellen som ligger til grunn er at selvregulert læring omfatter både kognisjon, metakognisjon og ulike sider ved selvoppfatningen. Bandura (1997) sier at ”begrepet ”metakognisjon” har generelt blitt definert som generell kunnskap om og bevisst kontroll over kognitive prosesser” (Bandura, 1997:229). Utvikling av metakognisjon krever derfor tålmodighet og langsiktig arbeid. Det kreves et eksplisitt fokus på bruk av læringsstrategier i et vidt spekter av situasjoner, men det krever også at læringsmiljøet og skolekulturen trekkes inn. Dels fordi læringsmiljø og skolekultur gjennom motivasjon og selvoppfatning påvirker elevenes syn på seg selv som lærende, men også fordi de må inngå når selvregulert læring som forutsetning for reell elevmedvirkning skal settes på dagsorden.

Spørsmål om fagenes egenart og hensikt må da ses i sammenheng med skolens overordnede mål. For å endre undervisningen slik at reell medvirkning kan skje, med selvregulert læring som utgangspunkt, må dette være forankret i den enkelte skole. Konsekvensen kan bli at skolemiljøet vil bli utfordret og i varierende grad endret.

Gode kognitive strategier kan ikke sies å være nok for å oppnå et maksimalt læringsresultat. Gode kognitive strategier er evnen til å se hvilke erfaringer som fører til vekst (Knain, 2002 og Dewey, 1938). Knain mener at effektiv læring krever et komplekst og vellykket samvirke mellom strategier, kunnskap, styring (metakognisjon) og motivasjon (Knain, 2002). Knain mener også at det viktigste er at elevene øver seg opp til å forholde seg aktivt til det de skal lære. Dersom en elev har en rekke læringsstrategier, men mangler evne til å velge riktig strategi eller endre strategi underveis i læreprosessen, vil hun ofte feile i sine læringsforsøk (Knain, 2002). Eleven må derfor, i tillegg til å ha en strategisk tilnærming til læring, kunne kontrollere, overvåke og regulere egen læring. Med andre ord; eleven må utvikle metakognitiv kompetanse for å kunne bli selvregulert i læringsarbeidet (Knain, 2002).

Begrepet metakognisjon innebærer at eleven bringer en rekke læringsprosesser og strategier under bevisst kontroll. Knain (2002) gjør et forsøk på å definere begrepet: ”Metakognisjon kan defineres som, *det å tenke bevisst på egen læring og problemløsning, en står liksom utenfor seg selv og vurderer kvaliteten av sine egne læreforsøk*” (Knain, 2002:42). Metakognisjon er dermed en målrettet og bevisst refleksjon over egen læring og problemløsning (Knain, 2002). Knain mener læreren kan stille seg en rekke spørsmål i forhold til elevenes metakognisjon: Hvilken relevans og mål har læringen for eleven? Er undervisningen fruktbar slik at læring skjer? Hvilke bakgrunnskunnskaper og kognitive skjema disponerer elevene? Er elevene i stand til å overvåke, kontrollere og styre egen læring? Hvordan klarer elevene å organisere og strukturere kunnskap under lesing og oppgaveløsning? (Knain, 2002). Ser en dette i sammenheng med Deweys syn på verdien av at lærestoffet skal forbindes både logisk og psykologisk er det interessant å se at ansvaret ligger både hos læreren og eleven om læring skal skje. Det viser også verdien av medvirkning i form av at det må være et samspill mellom elev og lærer.

En kan også se elevmedvirkning i sammenheng med selvregulert læring ved at det er en dynamisk prosess hvor eleven kan utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som fremmer læring, og som kan anvendes i ulike situasjoner på tvers av fag. En kan på bakgrunn av dette si at selvregulert læring med andre ord ikke er situasjons- og tidsavhengig. Hva dette kan bety mer konkret kan Pintrich beskrive med denne definisjonen: “ Self-regulated learning is an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate and control their cognition, motivation and behaviour, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment” (Pintrich, 2000:453).

Poenget er at om dette skal lykkes, forutsetter dette at læreren og skoleledelsen har kompetanse på elevmedvirkning. Altså kompetanse om hvordan læreren kan inkludere eleven i opplæringsforløpet gjennom planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringsforløpet. Her er det også verdt å merke at elevene ikke bare må kjenne til de ulike kunnskaper og ferdigheter, de må også vite å bruke dem

gjennom å sette seg mål og omsette ønsker og ideer i praksis. En kan derfor si at elevers opparbeidede evne til selvregulert læring er en forutsetning for å kunne medvirke gjennomgående i læringsprosessen. På denne måten kan en også si at elevmedvirkning kan knyttes til elevens selvoppfatning og til en forventning om læring.

En annen side ved selvregulert læring som viser at opplæringsforløpet er en syklisk prosess belyser Erik Knain ved å vise til B. J. Zimmermann. Zimmermann hevder at selvregulert læring gjennom et opplæringsforløp ”er en syklisk prosess hvor tilbakemelding fra utførte handlinger blir brukt til å justere den pågående innsatsen” (Knain, 2002: 8). Dewey mener i denne sammenheng at det er lærerens plikt å veilede eleven mot målet ved å styre henne i riktig retning. Dette betyr at ”det må være kontakt og kommunikasjon mellom lærer og elev” (Dewey, 1938:32).

På samme måte må det være kontakt og kommunikasjon mellom elev og lærer for å kunne utføre justeringer innen selvregulert læring. Zimmermann knytter selvregulert læring opp mot en interaksjon mellom person, adferd og miljø (Knain, 2002:8). Elementenes faktorer vil endres hele tiden, mens læringen pågår, og må derfor bli holdt øye med gjennom denne interaksjonen. Knain viser til Zimmermann som ser på interaksjonen som åpne prosesser som han sier ”ikke bare er *reaktivt* begrenset ved å redusere avvik fra planlagt fremferd i forhold til en fastlagt standard. Prosessene kan også være *proaktive* i den forstand at individet med overlegg kan øke avviket ved å sette mer ambisiøse mål og søke vanskeligere utfordringer” (Knain, 2002:8). Tatt Deweys læringssyn i betraktning, kan Zimmermanns syn på selvregulert læring ses i forbindelse med Deweys læringssyn ved å understreke verdien av å sette seg realistiske mål og utføre handlinger som skaper vekst (Dewey, 1938).

Dewey er også opptatt av samspillet mellom ny, nåværende og gammel erfaring i forhold til om de skaper intelligent vekst eller ikke. Intelligent vekst vil si den vekst som fører eleven hensiktsmessig frem, mot fastsatte og felles mål. Det er grunn til å tro at skal en klare å ta de ulike hensyn i forhold til elevens behov, er det et fremstående behov for systematisering av læringsarbeidet. Det vil i kapittel 3.6 bli

redegjort for en måte å systematisere læringsarbeidet på for å nå målet om vellykket elevmedvirkning.

Skolehistorikeren Alfred Oftedal Telhaug mener at dette innebærer at lærerens oppgave som kunnskapsformidler og fagperson nedtones. Vekten legges nå i stedet på elevens læringsprosess. Elevene skal nå "lære å lære" og lærerens pedagogiske kompetanse og evne til å organisere prosessen blir sentral (Telhaug, 1997:29).

Nytteverdien av medvirkning for elever og lærere må som tidligere nevnt være tilstede blant annet gjennom reel innflytelse, men også gjennom at eleven lærer seg til å sette seg realistiske mål (Dale & Wærness, 2003). Det er grunn til å tro at skolen derfor bør gjennomføre opplæring *til* elevmedvirkning, dette er ikke noe elever eller lærere kan ta ansvar for alene. Initiativet kan sies å måtte ligge hos begge parter. Kompetanse i å kunne ta "ansvar for egen læring" kommer ikke automatisk.

En kan si at elevmedvirkning forutsetter at den som gir elevene mulighet til å medvirke også har ansvaret for at eleven vet hva medvirkningen innebærer og at det er en gjensidig forståelse av at kravene og forutsetninger for inkluderingen oppleves som klare og konsekvente. Jeg tar her utgangspunkt i en opplæring *til* elevmedvirkning slik at elevene kan lære *av (og gjennom)* elevmedvirkning.

Lærer og elev må altså ha kompetanse innen elevmedvirkning. Dette innebærer at læreren må vite *hvordan* eleven kan inkluderes i læringsarbeidet og hvordan elevene på en meningsfylt måte kan bidra i opplæringsforløpet for å øke motivasjonen som etter all sannsynlighet vil få positiv innvirkning på læringsutbytte og læringsresultat. Med dette gis eleven mulighet til å bruke fakta til noe som har en hensikt (Dewey, 1996 (c):56). Samtidig må skolen legge til rette for elevmedvirkning og det bør være en kultur på skolen som tillater det.

Dette bygges det videre på i Stortingsmelding nr.30, "Kultur for læring". Der kan en lese følgende: "Av alle ressurser i skolen er lærernes kompetanse den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest. Det stilles mange og ulike krav til lærerne. De må ha faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse for å lede elevenes læring, og de

---

må kunne spille på et stort repertoar av arbeidsformer og pedagogiske virkemidler”(www.odin.no).

Dette viser at det bør stilles krav til læreres kompetanse. En lærer som kan sitt fag og som vet å formidle det til elevene på en variert og interessant måte har gode forutsetninger til å innfri krav som kan gjøre vellykket elevmedvirkning mulig. Dette vil åpne for at faglige diskusjoner, engasjement og drøftinger som oppstår blir en naturlig del av undervisningen. Som tidligere nevnt er det viktig å understreke at medvirkning og medbestemmelse forutsetter både aktive og deltakende elever og lærere. Graden av elevmedvirkning bør derfor nøye vurderes opp mot elevenes forutsetninger og evner, og dette bør i hovedsak gjøres av læreren. Evne til selvrefleksjon, dvs elevens evne til å bygge opp og endre forestillinger, følelser, holdninger og ferdigheter, vil her være sentralt (Dale & Wærness, 2003). Skal en lykkes med evne til selvrefleksjon er det grunn til å tro at eleven må gis mulighet til å oppleve og praktisere medvirkning i hverdagen. Elevmedvirkningen må altså være synlig for eleven.

At elevene nå i større grad skal styre sin egen læring kan en si forutsetter at den medvirkning de gis mulighet til å bidra med, er reell. Dette betyr i denne masteroppgaven at elevene gis mulighet til å medvirke og slik gis mulighet til å endre og vurdere egen læring. Masteroppgaven legger også opp til at læreren fortsatt skal ha en form for autoritet og skal i kraft av sin modenhet styre eleven mot fastsatte mål gjennom handlinger som skaper vekst. Det kan sies å være en motsigelse at både reell elevmedvirkning og en styrende lærer kan være forenelig. Neste kapittel forsøker derfor å belyse dette.

### 3.5 VELLYKKET ELEVMEDVIRKNING OG LÆRERAUTORITET

Hvordan en lærer skal lykkes med å inkludere eleven i undervisningen, samtidig som hun skal lede opplæringsforløpet kan naturlig nok by på noen utfordringer. Det er tidligere tatt opp at lov- og læreplanverk ikke gir klare føringer på hvordan elevmedvirkning skal gjennomføres. Læreplanen kan samtidig sies å gi et tvetydig bilde av lærerrollen. I denne sammenheng er det interessant å se på ett av Telhaugs funn: ”På den ene side holdes den myndige og kyndige læreren fram – det stilles økte krav til lærerens oversikt og fagkunnskap, og til læreren som kulturbærer” (Telhaug, 1997:116). Likeverdig samarbeid med elevene gjennom planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen blir også hyllet og læreren blir slik en igangsetter, tilrettelegger, veileder og medvurderer (Telhaug, 1997:175). I denne sammenheng kan en vise til Vygotsky som sier at den viktigste læringen er det som skjer forut for læringen – planleggingen. Går en til teksten skriver han: ”The only good learning, is that which is in advance of development (Vygotsky, 1978:89).

Videre kan en vise til Lars Monsen (1996) som mener at synet på planlegging avhenger av to grunnleggende syn på hva undervisning er: (1) undervisning kan være teknologi, med bruk av gjennomtenkte planer. (2) Undervisning kan også ses på som øyeblikkets kunst. Monsen mener at det ved dagens bruk av målstyrte læreplaner og krav til elevmedvirkning vil oppstå et dilemma i læreryrket mellom krav til formell og rutinemessig planlegging på den ene side og behov for å tilpasse undervisningen til øyeblikkets krav under møtet med elevene (Monsen, 1996:281). Om en ser dette utsagnet parallelt med drøftingen om selvregulert læring er det grunn til å hevde at dette ser ut til å være lærerens hverdag i en skole hvor elevene skal inkluderes i undervisningen.



Om en tar utgangspunkt i et krav til læreren om at hun må ha evne til å tilpasse seg øyeblikkets krav i en skole med elevmedvirkning, vil dette trolig medføre at forholdet mellom lærer og elev blir forandret i forhold til den tradisjonelle skolen hvor læreren i større grad kunne planlegge undervisningen alene. I denne sammenheng kan en vise til Erling Lars Dale som mener at det i lærer- elevrollen ligger en anerkjennelse av at fag- og metodekompetansen er asymmetrisk (Dale, 1999). Denne asymetrien mener han forutsetter at læreren reflekterer over og er bevisst hva gyldig kunnskap er (Dale 1999:38). Dale mener videre at dette betinger av at eleven forstår lærerens budskap.

Dette viser til Deweys poeng om at lærestoffet må ha en logisk og psykologisk forbindelse med eleven. I denne sammenheng viser Dale til Gadamer som innfører begrepet autoritet som betingelse for å forstå. Med andre ord gir en den annen part autoritet ved å gjøre seg påvirkelig av den annens budskap. Dewey snakker i denne sammenheng om modenheten som læreren skal inneha, jmf kapittel 2. Slik sett må elevene anerkjenne lærerens autoritet før læring kan skje. Dette er det grunn til å tro at skjer om eleven, i tråd med Deweys teori om psykologisering, en logisk og erfaringsbasert oppbygging av lærestoffet, oppfatter seg som tilknyttet det budskapet som kommer frem i undervisningen.

Det viser også betydningen av at det å være lærer er mer enn kunnskapsformidling. Når skoledagen blir organisert i forhold til at elevmedvirkning skal skje, vil det sette store krav til lærerens evne til å tilpasse seg øyeblikkets krav. Det vil trolig ikke være mulig å planlegge et opplæringsforløp i detalj fordi det som følge av elevmedvirkningen høyst sannsynlig vil bli gjort endringer undervegs.

Det kan også hevdes at elevene trenger å bli kjent med de sosiokulturelle og historiske faktorer som former vurderingssituasjonen for å finne frem til og bruke relevante vurderingskriterier i undervisningen. Bailin m.fl (1999) mener at kritisk tenkning alltid er avhengig av den konteksten den blir utøvd i, det vil si av de nåværende verdier, forestillinger og aksepterte handlingsmåter. Disse kontekstuelle rammene vil bestemme hva fornuftig bruk av kriterier betyr (ibid). Kunnskapen om grunnleggende elementer, omstendigheter og regler som former enten historiske

fakta, eller bestemmer kvaliteten, bør dermed også være inkludert i undervisningen. En kan derfor si at memorering av store mengder kunnskap ikke er tilstrekkelig for å kunne forstå vurderingsobjektet og for å kunne komme frem til egne vurderinger.

Dette kan vise at lærerens autoritet blir legitim bare så lenge eleven anerkjenner den og har tillit til den, samtidig som eleven har mulighet til å utvide sitt kunnskaps- og erkjennelsesgrunnlag og slik får økt kontroll over egen læringssituasjon. Uten at det kommer eksplisitt frem viser dette at elevmedvirkning ikke har et ensidig elevperspektiv fordi det kan ligge underforstått i samspillet mellom lærer og elev.

Samspillet mellom lærer og elev blir av Dewey sett på som uvurderlig. Dette ble det redegjort for i kapittel 2. Dette samspillet må på en eller annen måte settes i system slik at elevmedvirkningen både blir synlig og reell. Jeg vil i det neste kapittel forsøke å eksemplifisere dette ved å sette elevmedvirkning i relasjon med Dale, Lindvig og Wærness (2005) sine differensieringskategorier.

## 3.6 ELEVMEDVIRKNING OG DIFFERENSIERING

Dale og Wærness mener at differensiering betyr å skille ut eller skjelne mellom, gjennom å skape forskjell og ulikhet (Dale, Lindvig og Wærness, 2005:29). På bakgrunn av dette kan en muligens si at differensiering av undervisningen er et middel for å oppnå elevmedvirkning og omvendt.

Dale og Wærness mener at det bør være et mål å differensiere opplæringen eller nærmere bestemt dele opplæringsforløpet i forskjellige funksjonsområder (Dale,

---

Lindvig og Wærness, 2005:30). Det er med utgangspunkt i denne påstanden de har utarbeidet de sju grunnleggende kategoriene for differensiering av et opplæringsforløp.

Jeg vil nå beskrive elevmedvirkning i forhold til sju ulike differensieringskategorier. Dette gjøres på bakgrunn av Differensieringsprosjektets sluttrapport (Dale og Wærness, 2003) som beskrev sju grunnleggende kategorier for differensiering av et opplæringsforløp:

1. Elevenes forutsetninger og evner
2. Arbeidsplaner og læreplanmål
3. Arbeidsoppgaver og tempo
4. Organisering av skoledagen
5. Læringsarena og læremidler
6. Arbeidsmåter og arbeidsmetoder
7. Vurdering

De sju kategoriene representerer en funksjonell differensiering av et opplæringsforløp, noe som innebærer at ansvarsbasert læring og elevmedvirkning ikke er en egen kategori i forløpet, men en dimensjon innenfor hver av kategoriene (Dale, Lindvig og Wærness, 2005:31). Dale og Wærness understreker at det er avgjørende at hver elev på en systematisk måte har tilbud om, tilgang til og gjør bruk av differensieringen også innenfor hver kategori (ibid). I denne sammenheng vil disse faktorer også være avgjørende når det gjelder elevmedvirkning i undervisningen. Elevene må ha en reell mulighet til å medvirke, de må gis mulighet og gis tilgang til elevmedvirkning. Elever som lærere må derfor bruke medvirkningen som et redskap for læring innen hver differensieringskategori.

Først må lærerne finne ut hvilke faglige forutsetninger elevene har i det aktuelle faget hvor opplæringsforløpet skal gjennomføres. Dewey hevdet at skolen må forholde seg til elevens tidligere erfaringsverden og derfor er det viktig at det skapes relasjoner mellom lærer og elev så tidlig som mulig i opplæringsprosessen. Det som kan sies å være viktig er å finne ut av hva eleven er i stand til å få til på egen hånd og hva hun klarer med hjelp. Ved å gjøre dette forsøker læreren å avdekke elevens læringspotensiale, det Vygotsky kaller ”den proksimale sonen”. Dette er et arbeid som vil kreve innsats av læreren. Utgangspunktet må som tidligere nevnt være eleven og hennes erfaringer fordi det er eleven og ikke lærestoffet som bestemmer læringens kvalitet og kvantitet (Dewey, 1938:26).

Læreforutsetninger og evner elevene har opparbeidet før de kommer til den videregående skole, er blant annet skapt av grunnskolen. LK 06 legger opp til gjennomgående læreplaner for hele det 13-årige løpet. Med dette som utgangspunkt er det derfor viktig at skolene samarbeider om overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Tall fra differensieringsprosjektet (Dale, Lindvig og Wærness, 2005:77) viser imidlertid at 44% av lærerne i den videregående skole mener at de kjenner godt til grunnskolene elevene kommer fra og 56% av lærerne mener de kjenner godt til hvordan de arbeider i grunnskolen etter innføringen av L97. Det er ved skolestart lærere og elever gis mulighet til å legge grunnlaget for forpliktende samarbeid (Dale, Lindvig og Wærness, 2005:79). Tall fra Differensieringsprosjektet personalundersøkelse viser at 75% av skolene som deltok i prosjektet gjennomfører kartleggingsprøver i stor eller i noen grad. 87% av skolene gjennomfører elevsamtaler og 38% har fadderordning/ veilederordninger mellom lærer og elev i stor eller noen grad. 15% har samme ordning mellom elever i stor eller noen grad (Dale, Lindvig og Wærness, 2005:79).

Ved en systematisk kartlegging av elevenes forutsetninger og evner gjennom elevsamtaler, observasjon, tester og informasjon lærer skolen elevene å kjenne, samtidig som elevene blir kjent med skolen (Dale, Lindvig og Wærness, 2005). Elevsamtaler ble obligatorisk da kontaktlærerordningen ble innført, høsten 2004.

---

kontaktlærerordningen innebærer at en elevgruppe på ti til femten elever skal forholde seg til en kontaktlærer og gjennomføre regelmessige samtaler med denne. Her gis både elever og lærere mulighet til å avklare forventninger de har til hverandre og samtidig gis eleven mulighet til å reflektere over og kontrollere egen opplæring. Dette skal bidra til å kunne iverksette elevmedvirkning i opplæringsforløpet og lære både av og i elevmedvirkningen. Det er derfor i denne kategorien grunnlaget for elevmedvirkningen legges. Det er også grunn til å tro at jo mer kunnskap eleven har om egne forutsetninger, jo mer sannsynlig er det at de oppnår resultater som stemmer overens med egne forventninger (Dale, Lindvig og Wærness, 2005:184).

Når forutsetninger og evner er kartlagt må lærere hjelpe elevene til å sette realistiske mål for det som skal læres i faget (kategori 2). Lærere har sine planer og elevene kan ha en annen oppfattelse av lærerens plan, eller omvendt. Det er derfor viktig at en innen denne kategorien setter mål som er realistiske og lager arbeidsplaner som passer for den enkelte elev. Læreren setter slik rammene og eleven kommer med innspill. Dette kan være med på at eleven får et mer forpliktende forhold til planene og på denne måten yter sitt beste i opplæringen. Dale og Wærness skriver at "for at de skal bli i stand til å yte sitt beste, må de bli informert om og selv skjønne hvor langt de er kommet i forhold til målet med opplæringen" (Dale, Lindvig og Wærness, 2005:87). Når elevene er med på å utvikle arbeidsplanene, er det grunn til å tro at muligheten for å lykkes med dette er til stede. Dette er det grunn til å tro at skaper et eierforhold og et ønske om å lykkes med å nå målene eleven har satt seg. Dewey mener også at erfaringer i seg selv er en ressurs i læringsarbeidet ved at tidligere erfaringer legger føringer for nye erfaringer (Dewey, 1938) og slik utvikler elevens læring og måloppnåelse.

I differensieringsprosjektet ble personalet spurt om elevene er med på å sette egne læringsmål. 71% av skolene svarte at de i stor eller noen grad gjorde dette (Dale, Lindvig og Wærness, 2005:86). 89% svarte at de i stor eller noen grad mente at elevene arbeider med målene i læreplanen og 67% svarte at elevene i stor eller noen grad var med på å utarbeide egne arbeidsplaner (ibid). På spørsmål om personalet

bryter ned læreplanmålene slik at elevene forstår dem, svarer 90% at de gjør det (ibid). Tallene viser at lærerne ved skolene mener at elevene blir inkludert og på en slik måte er med på planleggingen av undervisningsforløpet innen lærerens rammer.

Når lærerne har hjulpet elevene med å sette realistiske mål, må lærerne hjelpe elevene med å sette opp en strukturert arbeidsplan for hvordan de innenfor gitte rammer og innenfor en gitt periode skal arbeide for å nå det målet de har satt. Dette gjøres i tråd med at læreren ikke kun skal yte "førstehjelp". Utgangspunktet er som tidligere nevnt et syn på læreren som en sensor som setter grenser for hva eleven blir dannet til (Mollenhauer, 1996). Lærerne må derfor gjøre sitt beste med kontinuerlig oppfølging, hjelp og støtte, der det er nødvendig. En kan si at eleven innen selvregulert læring, her går fra deklarativ kunnskap til prosedural kunnskap om egen læring ved at hun i kategori 1 vet hva hun skal lære og i kategori 2 og 3 hvordan dette skal skje. Det handler altså om å skape vekst i riktig retning slik at tidligere erfaringer er med på å rettlede eleven mot erfaringer som skaper vekst eller erfaringer som gjør at eleven lærer. Dewey skriver i denne sammenheng: "Growth is not something done to them; it is something they do" (Dewey, 1916:50).

På den annen side kan en si at det å lære å være elev i en inkluderende skole hvor en på mange måter lærer i et fellesskap, til tross for et mål om tilpasset opplæring, er en utfordring. Skolehverdagen består av ulike aktiviteter hvor eleven må forholde seg til ulike krav om oppførsel eller væremåte. Eleven må på denne måten lære seg til å beherske den oppførsel som ligger implisitt i de enkelte aktivitetene. Elevene må på denne måten lære seg å beherske fellesskapet. De må altså mestre det å gå på en skole hvor elevmedvirkning står sterkt og vite hva som kreves av dem og incentiver som eventuelt iverksettes om eleven velger å la være. Det å mestre det å være elev, er hevdet å være det viktigste "faget" i skolen (Dysthe, 2001).

Skolen og lærerne må videre sørge for at elevene har tilgang til hensiktsmessige arbeidsoppgaver, slik at de kan arbeide seg frem mot de mål de har satt seg (kategori 3). På denne måten får læreren tett dialog med eleven og kan veilede henne i stø kurs mot målet eller eventuelt revurdere målet som opprinnelig ble satt med et annet, på

høyere eller lavere nivå. I tallene fra Differensieringsprosjektet svarer 96% av lærerne at elevene i noen eller stor grad har tilgang til oppgaver der de må samarbeide med andre elever. 77% av lærerne mener at elevene i noen eller stor grad har tilgang til å velge oppgaver med forskjellig vanskelighetsgrad. 65% svarer i noen eller stor grad på at elevene kan velge hvor lang tid de kan bruke på å løse oppgaven. Elevenes tilgang til å velge mellom grupper på forskjellige faglige nivåer svarer 44% at elevene i stor eller noen grad har tilgang til dette (Dale, Lindvig og Wærness, 2005:90). En aktivitet må i følge Dewey (1938) være i den hensikt å skape vekst og slik opprette en interaksjon mellom tidligere erfaringer og den erfaring en ønsker å oppnå. På denne bakgrunn blir utfordringen for vellykket elevmedvirkning i opplæringen å se aktiviteten i tilknytning til fremtidige konsekvenser i forhold til læringsmålet som allerede er satt (Dewey, 1938).

Som en følge av kategori 3 vil en oppdage at elevene jobber med ulike mål i ulikt tempo. Dette får konsekvenser for organiseringen av opplæringen i det aktuelle faget (kategori 4). Dale og Wærness mener at det vil være av avgjørende betydning at arbeidstidsavtalen er utformet slik at det er mulig til å sette av tid til refleksjon, fornyelse, planlegging og vurdering. Dale og Wærness kaller dette "læringstrykk" (Dale, Lindvig og Wærness, 2005:94). På spørsmål om arbeidstidsavtalen fungerer tilfredsstillende svarer 60% av lærerne at den i noen eller stor grad gjør det. På spørsmål om det hender at de ulike fag har ulikt timetall fra uke til uke, avhengig av hva elevene arbeider med svarer 31% av lærerne "Ja, men sjelden". Av lærerne som har prøvd ulikt timetall fra uke til uke, sier kun 7% at metoden ikke fungerer eller bare fungerer i mindre grad (Dale, Lindvig og Wærness 2005: 95).

Dette kan tyde på at steget med å løse opp den tradisjonelle timeplanen kan være tungt å ta, men at det ser ut til å fungere for de fleste som tør prøve. Dale og Wærness (2005) poengterer at datamaterialet viser at det er en større gruppe lærere som mener at elevenes arbeid alene ikke fungerer etter hensikten. 30% av lærerne mener at elevenes selvstendige arbeid uten at lærer er tilstede, fungerer i mindre grad eller ikke i det hele tatt. 23% mener at elevenes arbeid sammen med andre elever, uten at

lærer er til stede, fungerer i mindre eller ikke i det hele tatt (Dale, Lindvig og Wærness, 2005:95). Dette viser betydningen av at elever ikke bare skal lære i elevmedvirkning, men også av elevmedvirkning.

Om elever ikke er vant med å jobbe selvstendig eller i gruppe, uten at lærere er tilstede, er også dette noe som må læres jmf selvregulert læring og læring i og av elevmedvirkning. Dette ble omtalt i kapittel 3. Dette bør læreren forsøke å kartlegge allerede i kategori 1, slik at tiltak kan iverksettes. Målet med kategorien er å oppnå en hensiktsmessig organisering av elevens opplæringsforløp. Ved å oppnå en hensiktsmessig organisering av opplæringsforløpet er det også grunn til å tro at inkludering av elevene gjennom hele opplæringsforløpet vil være enklere å gjennomføre.

Det kan sies å være viktig at elever skal få oppleve, erfare og lære å leve sammen til tross for ulikheter. Den norske skole er en arena som kan gi elever mulighet til dette. Sett fra et individnivå vet en mye om hva enkeltmenneskers opplevelser knyttet til ekskludering og segregering fører til. Med denne kunnskapen i bakhånd kan en si at det blir viktig at en kontinuerlig jobber med å fremme og videreutvikle inkluderende praksiser i skolen. Som tidligere nevnt er refleksjon over egen praksis nødvendig også i denne sammenheng dersom praksisen skal endres og videreutvikles.

Skolen og læreren må på bakgrunn av kategori 4 vurdere hvilke læringsarenaer som er tilgjengelige og hvilke læremidler som er hensiktsmessige å benytte (kategori 5). Lovverket gir elevene rett til en arbeidsplass som er tilpasset deres behov. Eleven har med andre ord rett på arenaer som er tilrettelagt for læringsarbeidet (§9a-2, tredje ledd). Skolens personale har de samme rettigheter som andre arbeidstakere. Av datamaterialet fremgår det at 62% av lærerne er delvis eller helt enig i at skolens bibliotek fungerer i stor grad som et pedagogisk hjelpemiddel i undervisningen. Det er et viktig poeng at det ikke er tilstrekkelig at en skole har et bibliotek og IKT-materiell - biblioteket og IKT-materiellet må også fungere som hjelpemiddel i undervisningen. Kun ved at elever og lærere vet å dra nytte av disse hjelpemidlene vil de være til hjelp i læringsprosessen. Dette kan ses i sammenheng med Knains



understreking av at selvregulert læring avhenger av at elevene ikke bare har visse kunnskaper og ferdigheter, de må også være villige til å bruke dem (Knain, 2002:8).

Bruk av lærebøker er et viktig verktøy i skolens arbeid med å realisere kategori 5 (Dale, Lindvig og Wærness, 2005:100). På spørsmål om i hvor stor del av undervisningstiden elevene bruker lærebok svarer 36% 51-75% av tiden og 15% svarer 76-100% av tiden. Dagrunn Skjelbred understreker viktigheten av at lærere er bevisste på hva de bruker lærebøkene til og hvordan bruken av læreboken kombineres med bruk av andre læremidler (Skjelbred, 2003). 51% av lærerne svarer at de i noen grad benytter læremidler de selv har utviklet. Dette kan være et tegn på at potensialet og muligheten til å kombinere lærebøkene med andre læremidler er stort. Det kan også være et tegn på at de bruker andre læremidler, men dette er ikke læremidler de har utviklet selv. Derfor er det ikke gitt at potensialet er stort. Poenget bør være å finne de kombinasjoner og løsninger som fører til best læring hos den enkelte elev.

Videre må det tas stilling til hvilke elever som bør ha muligheten til å arbeide alene med oppgavene, og hvem som kan være best tjent med å arbeide sammen med andre (kategori 6). I denne kategorien skal det avklares arbeidsmåter og arbeidsmetoder som skal brukes i opplæringsprosessen. Tallmaterialet viser at de arbeidsmetodene som brukes mest i norsk videregående skole, er tavleundervisning, samarbeidslæring og prosjektarbeid i ett fag (Dale, Lindvig og Wærness, 2005:102). Ett av prinsippene med differensiert opplæring er at det ikke skal være én arbeidsmetode som dominerer. Variasjon i seg selv må ikke være målet. Målet må være at arbeidsmåtene og arbeidsmetodene har sin berettigelse i å sikre et godt læringsutbytte og sikre en sammenheng mellom lærings- og kompetansemål i læreplanen (ibid). Dette prinsippet må også sies å være gjeldende for vellykket elevmedvirkning. Det er kun når elevmedvirkningen er reell at den kan kalles vellykket.

Til slutt må elevene vite hvordan de skal presentere det de har lært (kategori 7). Det er tidligere poengtert at vurderingsformen bør være avtalt på forhånd, slik at eleven vet hvordan læreren vurderer elevene. Hvis læreren går ut fra ulike kriterier for å

kunne vurdere bør eleven bli gjort oppmerksom på hvilke kriterier som legges til grunn. Det er grunn til å tro at elevenes motivasjon og muligheter for å lære øker når elevene vet hva som kreves for at de skal oppnå de ulike karakterene. I tråd med selvregulert læring er det også viktig at eleven utvikler evne til å bedømme kvaliteten på egne og andres produkter. Dette kan være en metode for at eleven selv kan vurdere egen innsats og slik justere egen atferd for best mulig læring. Slik blir eleven klar over egne sterke og svake sider, noe det er grunn til å tro at vil ha stor nytteverdi seinere i livet.

De vurderingsformer som er mest benyttet i større eller mindre grad i norsk videregående skole er: skriftlige prøver, annet skriftlig arbeid som rapporter, hjemmearbeid, veggavis med mer, muntlige prøver, muntlige fremføringer, fremføringer ved bruk av data, praktiske øvelser og mappevurdering/porteføljevurdering (Dale, Lindvig og Wærness, 2005). Samtaler av faglig og sosial art underveis i opplæringsforløpet blir også benyttet. Et interessant funn er at elever og lærere i Differensieringsprosjektet har ulike oppfatninger om i hvilken utstrekning dette blir brukt (Dale, Lindvig og Wærness, 2005). 90% av lærerne mener at de i noen eller stor grad snakker med elevene om deres trivsel i klassen og på skolen, kun 38% av elevene mener det samme. 46% av elevene snakker i noen eller stor grad med sine lærer om hva de må arbeide mer med i fagene for å oppnå sine mål (Dale, Lindvig og Wærness, 2005:178), mens 83% av lærerne svarte at de i noen eller stor grad ofte snakker med elevene om læringsmål i forhold til eksamenskrav (Dale, Lindvig og Wærness, 2005:107).

Dette kan tyde på at elever og lærer har ulike oppfatninger av hva faglige og sosiale samtaler innebærer. Det er viktig at dette er avklart på forhånd, slik at det er enighet om hva samtalen innebærer og hva som kreves både av elev og lærer. På denne måten kan elevene lettere inkluderes i opplæringsarbeidet og slik ta del i egen utvikling med læreren som mentor. Mestringsopplevelsen styrkes ved at elevene får tilbakemelding på arbeidet (Dale, Lindvig og Wærness, 2005:185). En kan derfor si at kategori 1 og 7 henger tett sammen. Kategori 7 gir elevene kunnskap om hvor godt de lykkes i

---

læringsarbeidet, og den kan justere oppfatningen av egne forutsetninger og evner. Det kan da sies å være en forutsetning av vurderingen skjer kontinuerlig med støtte av læreren (Dale, Lindvig og Wærness., 2005:106).

Det å bruke de sju kategoriene i gjennomføringen av opplæringen innebærer at skolen som enhet rent praktisk forbedrer opplæringens kvalitet (Dale, Lindvig og Wærness, 2005:37). Dette avhenger av kvaliteten på innføringen av systemet med de syv differensieringskategorier og virksomheten ved den enkelte skole. Dette betyr at det er en forutsetning at undervisningen kommer elevene til gode når det gjelder fellesskap, deltakelse, demokrati og læringsutbytte (ibid).

Ser en større på det kan en se på Norge som en del av den store verden i en tid hvor det internasjonale samfunnet er preget av konflikter og polarisering. Dette kan synes å løfte frem idealer som fellesskap og inkludering til å være viktigere enn noen sinne. Skolen kan slik være en arena hvor elevene får erfare at inkludering i et fellesskap er mulig. Inkludering i skolen kan også ses i sammenheng med oppfatninger av hvilken plass inkludering skal ha i samfunnet generelt. Dersom det snakkes mye om inkludering og elevmedvirkning samtidig med at samfunnet i praksis virker mindre inkluderende enn tidligere, blir det vanskeligere for skolen å skape legitimitet for sin praktisering av inkludering.

Dale, Lindvig og Wærness (2005) mener at utgangspunktet til tilpasningen er elevenes ulike forutsetninger og evner. De mener at spørsmålet om realisert differensiert opplæring ikke avhenger av en kartlegging av hvor like eller ulike de enkelte elevene, lærlingene eller lære kandidatene er. I differensiering av opplæringen rettes blikket mot skolens forutsetninger og muligheter til å skape ulikheter og forskjeller, uavhengig av om elevene er like eller ulike (Dale, Lindvig og Wærness, 2005:32). Differensieringens to funksjoner kan derfor bli:

1. En differensierer mellom Per og Karis styrker og behov for å kunne tilpasse opplæringen til Per og Kari.

2. En differensierer opplæringen for å kunne uttrykke et skille som er i stand til å realisere tilpasset opplæring.

På bakgrunn av drøftingen kan differensiering i gitte situasjoner skje uten elevmedvirkning, så lenge det kan være skolens forutsetninger og muligheter og ikke elevens som er utgangspunktet. På den annen side er det grunn til å tro at motivasjonen blant elevene trolig vil øke om det skapes en gjensidig avhengighet hvor de former hverandre. Om elevene gis mulighet til å bli inkludert i regi av elevenes evner og forutsetninger med hensyn til skolens forutsetninger og muligheter vil trolig muligheten for å lykkes være større. På denne måten vil det bli opparbeidet en gjensidig forståelse for begrensninger og muligheter. Dette er trolig årsaken til at enkelte videregående skoler har elever med i skolens driftsstyre. På denne måten kan eierforholdet til egen skole bli større samtidig som elevenes stemme også blir hørt på dette nivået i organisasjonen.

Når differensieringsbegrepet spesifiseres på denne måten kan jeg vanskelig se for meg at disse måtene å differensiere på kan skje uten elevmedvirkning om målet er økt motivasjon og dermed trolig økt læringsutbytte. En kan kanskje si det så enkelt som at det her dreier seg om å snakke *med* eleven og ikke *til* eleven. Slik gis elevene mulighet til å gi uttrykk for hva de mener gjennom å bli inkludert, i stedet for å bli beordret til handling. Dewey hevder at individer handler tilfeldig når de blir fortalt hva de skal gjøre, uten at de har en egen hensikt eller forstår hvordan handlingen har virkning på andre handlinger (Dewey, 1996 (b):50). Dette kan sies å forutsette at eleven er i stand til å ta *ansvar* - og at eleven kan ta ansvar (Foros, 1989:56). Dewey mener det essensielle ved undervisning er livsenergi som leter etter anledninger til å få utløp på en effektiv måte (Dewey, 1996 (b):44). Dette er det grunn til å hevde at viser betydningen av at læreren er aktiv og deltagende, slik at de har mulighet til å oppdage elevenes potensiale.

En kan si at det er en moral i dette. Den som vil medvirke, men ikke kan, har ikke skyld og skal ikke stilles til ansvar. Den som kan medvirke, men ikke vil, er derimot ansvarlig for sine handlinger. Når det blir stilt krav til medvirkning som er urimelig i

---

forhold til hvordan skolen legger til rette for differensiering eller elevens evner og forutsetninger, er det urimelig om skolen som ikke klarer å oppfylle kravene gjør det slik at eleven må stå til rette. Som tidligere nevnt er det elevens valg å medvirke, men det er skolens plikt å gjennomføre læreplan og Opplæringslova i praksis. På bakgrunn av dette kan ikke eleven bestemme og slik stilles til ansvar. Det er skolen som har det formelle ansvaret.

Med utgangspunkt i dette kan en si at sammenhengen mellom differensiering og elevmedvirkning forutsetter at de krav lærere gjennom læreplan og Opplæringslova stiller til elevens handlinger, må være klare for begge parter og de må stå i forhold til de ytre vilkår som for eksempel de forutsetninger og muligheter skolen tilbyr. Dette gir grunn til å tro at når skolen makter å synliggjøre sammenhengen mellom de krav skolen stiller til elevene, de ytre vilkårene skolen legger til rette for elevene og de konsekvensene skolen lar elevenes handlinger og atferd få, kan en lykkes med elevmedvirkning i en differensiert opplæring.

Innen de sju differensieringskategoriene skal elevmedvirkning i følge Dale og Wærness være en dimensjon innenfor hver av kategoriene (Dale og Wærness, 2003:49). De anser disse kategoriene som en *systemdifferensiering*, der hver av kategoriene har funksjon innenfor et opplæringsforløp. I spørsmålet om en differensiert opplæring retter de (som tidligere nevnt) blikket mot opplæringens forutsetninger og lærestedets evner til å skape forskjeller for eksempel i arbeidsmetoder når skolen skal realisere en allsidig og variert opplæring, uavhengig av om elevene er like eller ulike (Dale og Wærness, 2003).

Differensiering blir av Dale og Wærness derfor sett på som et middel for å oppnå tilpasset opplæring (Dale, Lindvig og Wærness, 2005). Det er i denne sammenheng nødvendig å påpeke at en i noen tilfeller kan tildele tilpasset opplæring for eksempel gjennom at læreren ut fra observasjon og tidligere læringsresultater tildeler en elev en type oppgave hvor læreren på forhånd har et bestemt ambisjonsnivå, vanskelighetsgrad og tema. Dette ble også poengtert i kapittel 3.5.

Dette underbygger min påstand tidligere i oppgaven om at elevmedvirkning ikke dreier seg om at eleven skal bestemme og at elevmedvirkning ikke kan gjennomføres konsekvent gjennom hele opplæringsprosessen. Hvordan og i hvilket omfang elevmedvirkning skal gjennomføres på ved den enkelte videregående skole finnes det neppe noe fasitsvar på. En skal også være klar over at det ikke alltid er mulig eller nødvendig å gjennomføre elevmedvirkning i opplæringsprosessen. Dette avhenger av hva en til ulike tider arbeider med samt elevenes forutsetninger og evner. En kan på bakgrunn av dette tro at det avgjørende er at deltakelsen innebærer reell innflytelse og at eleven utvikler en forståelse for at opplæringen må organiseres slik at det er realistisk å nå de mål som er satt. Dette forutsetter igjen at målene, i tråd med Deweys teori, er satt opp i fellesskap.

Når Dale og Wærness understreker viktigheten av å opprette et arbeidsfellesskap er dette forenelig med målet om en lærende organisasjon og Peter M. Senges teorier, som jeg seinere kommer inn på. En vil kanskje seinere se at om dette skal oppnås, er det grunn til å tro at elevmedvirkning i ulike former må finne sted. En kan på bakgrunn av dette si at om eleven ikke kan identifisere seg med skolens eller lærerens mål er det vanskelig å føle seg inkludert i fellesskapet, å kunne utvikle seg eller å kunne motta utfordringer fra læreren individuelt eller i felleskap med andre elever. Dewey mener derfor at det er en forutsetning for læring at eleven er identifisert med målet (Dewey, 1938). Dette forutsetter et bestemt syn på læring og et bestemt syn på eleven.

## 4. Kan elevmedvirkning måles?

Lars Monsen (1999) gjør et poeng av ”hvordan mange lærere slites mellom sin tilslutning til prinsipper som ansvar for egen læring, planlegging av undervisning og sine erfaringer med å omsette disse prinsippene i praksis”, i sin vurdering av Reform 94 som læreplanreform (Monsen 1999: 93). Ser en dette parallelt med Deweys erfaringsbegrep, ser en at Monsen mener disse dilemmaene håndteres av lærerne i forhold til personlig historie (fortid) og i hva slags lærer- og skolekultur lærerne lever i (nåtid). Monsen mener at dette tyder på at kunnskapsforståelsen og læringssynet er noe av kjernen i læreridentiteten. Dette kan sies å bringe frem kompleksiteten i en organisasjon bestående av mennesker i utvikling med sine individuelle behov. Dette vil bli omtalt nærmere i kapittel 5.

Lars Monsen (1999) trekker opp fire hovedårsaker til at elevmedvirkning er vanskelig å få gjennomført i praksis på bakgrunn av intervjuer han har hatt med lærere i videregående skole. Disse er (1) Tid, involvering av elever går på bekostning av faglige ambisjoner (2) Manglende engasjement blant elevene, (3) ferdige modeller og skjemaer for elevmedvirkning som ikke får frem det en ønsker og til slutt: (4) en følelse av plikt (Monsen, 1999).

Monsen konkluderer med at ”tradisjonens lærerrolle er så sterkt knyttet sammen med essensialistisk kunnskapsforståelse at det er lite trolig at det er mulig å få lærere til å inngå flere kompromisser og strekke seg enda lenger i en retning de tviler på verdien av. En videre utvikling av lærerrollen (og dermed elevrollen) vil forutsette at en kommer i inngrep med lærerens kunnskapsforståelse” (Monsen, 1999:98).

Dette er også hva Dewey poengterer viktigheten av med tanke på erfaringsbegrepet i en utdanningsfilosofi. Tatt i betraktning at en lever i en verden med hyppige skifter

og stadige krav til fornyelse og oppdatering av kunnskap og utstyr, for å henge med på det internasjonale markedet, er lærere muligens den yrkesgruppen som i høy grad må vise fleksibilitet og evne til forandring. Spørsmålet som da kan dukke opp er hvordan lærerens kunnskapsforståelse kan endres.

Dewey poengterer bruken av begrepet frihet. Han mener at intellektets frihet er den eneste frihet som er av varig betydning (Dewey, 1938: 69). Det vil si den frihet individer har til å iaktta og bedømme. Altså den frihet som utøves for å virkeliggjøre formål som i seg selv er noe verdt. Han mener at økt grad av frihet ikke betyr at læreren skal trekke seg fullstendig tilbake eller gi elever økt bevegelsesfrihet i et opplæringsforløp. Går en til teksten skriver han at frihet skal være en kraft: “power to frame purposes, to judge wisely, to evaluate desires by the consequences which will result from acting upon them; power to select and order means to carry chosen ends into operation” (Dewey, 1938:74).

Videre mener Monsen at elevmedvirkningsprinsippet fungerer som et overordnet undervisnings- og læringsprinsipp som gjennomsyrrer hele læreplanverket (Monsen, 1997:32). Telhaug har en tosidig tolkning av elevmedvirkning i læreplanverket. Han tolker læreplanverket slik at elevmedvirkningen er ment å legge et grunnlag både for opplæring i demokratiske spilleregler samt den grunnleggende tanken om elevers medfødte trang til å lære (Telhaug, 1997:29). Telhaug mener at dette innebærer at lærerens oppgave som kunnskapsformidler og fagperson nedtones; vekten legges i stedet på elevens læringsprosess – elevene skal ”lære å lære”, og lærerens pedagogiske kompetanse og evne til å organisere prosessen blir sentral (Telhaug, 1997:29).

Tidligere i oppgaven ble det redegjort for fire ulike nivåer elevmedvirkning kan opptre i. Det fremgikk av denne beskrivelsen at ikke all elevmedvirkning kunne defineres som reell, nå i betydningen av at eleven i en reell medvirkning deltar i beslutningssituasjonene og har mulighet for å få gjennomslag (Utdanningsetaten).



I kraft av at elever nå, gjennom LK 06, har fått formelle medvirkningsrettigheter er det grunn til å tro at det kan skapes ulike oppfatninger av hva forskjellen mellom formelle-, forventede og reelle rettigheter innebærer. Så lenge elevmedvirkningen er formalisert vil elevmedvirkningen bli gjenstand for resultatvurderinger gjennom undersøkelser. Dette kan innebære store utfordringer for undervisningspersonalet ved skolene.

Den sentrale målstyringen kan innebære at elevenes handlingsrom på medvirkningens område begrenses fordi læreren er redd for at læreplanmålene ikke blir nådd og utfører undervisningsopplegg uten elevmedvirkning i frykt for å miste kontroll og få dårlige resultater. Lærerens handlingsrom vil på samme måte kunne begrenses av detaljert sentral styring.

På den ene siden har læreren kunnskapssamfunnet som vektlegger fleksibilitet og kreativitet hos yrkesutøverne. På den andre siden har internasjonale målinger medført at en i dagens skole ser en tendens til økende byråkratisering gjennom standardisering av regler og rutiner. I tillegg har læreren forventninger fra elever, foreldre og kollegaer om at deres tolkning av elevmedvirkning skal innfris. Læreren står derfor tilgjengelig for kritikk fra flere hold enn tidligere.

Dale mener at et godt samarbeid mellom lærer og elev samt god undervisning kjennetegnes av spontanitet, kreativitet og følelser (Dale og Wærness, 2003). Formalisering av møtevirksomhet, detaljerte prestasjonsmål, krav til dokumentasjon og formalisering av samarbeid i skolen kan sies å redusere lærerens spillerom. Det kan muligens bli slik at nye tiltak og undervisningsmetoder som setter medvirkning og samarbeid i fokus blir iverksatt gjennom en skjematisk tankegang hvor spontanitet, følelser og kreativitet underlegges styring og kontroll. Problemet kan oppstå når elevmedvirkning blir utsatt for testing og det uformelle, spontane elev-lærer samarbeidet blir usynlig. Resultatet av tester som har et snevert datagrunnlag kan bli at læreren blir stående individuelt ansvarlig for ikke å ha utført sin undervisning etter kravene.

I praksis vil dette innebære at læreren må følge læreplanens intensjoner så lenge det er praktisk mulig i forhold til overordnede mål om elevmedvirkning og læring.

Læreren bør kunne vurdere ut fra egen praktisk erfaring for slik å kritisere og endre planer der hvor læreren finner lite konsistens med overordnede mål om medvirkning og læring. Lærere vil derfor kunne oppleve at de tilsiktede pedagogiske handlinger de legger opp til, kan endres av elevers medvirkning slik at undervisningen går i en pedagogisk og faglig uforsvarlig retning. En rasjonell handling i en slik situasjon vil være å vinne profesjonell kontroll over beslutningsprosessene slik at målene nås og samtidig ivareta målet om elevers medvirkning. Når elever viser begrenset evne til å medvirke eller av andre årsaker ikke bidrar til å fremme læreplanmål, blir det nødvendig å utvikle andre strategier som sikrer måloppfyllelse.

Elever kan ha bevisste intensjoner om å overlate styring til læreren, og læreren kan ha bevisste intensjoner om å hindre elevers medvirkning. De elever som aktivt samtykker i at læreren er best til å styre, vil samtidig gi avkall på en formell rettighet de har til å medvirke. På den annen side ligger det også en mulighet til å la seg forlede. Læreren kan i kraft av sin profesjonalitet og kompetanse kontrollere beslutninger og gi elevene ulik grad av ansvar.

I denne sammenheng er det interessant å se på Foros sin betydning av ansvar. Som tidligere nevnt skriver Foros (1989) at ansvar kan være pålagt, avtalt, selvpålagt eller selvvalgt. Han skriver videre at han er redd kravene blir for uklare, vilkårene for dårlige og konsekvensene for tilfeldige. Han spør derfor om en svikter barna der de har behov for oversikt og struktur (Foros, 1989). I dette legger han at "elevansvaret i skolen lett blir for abstrakt og verbalt" (Foros, 1989:44).

I kraft av sin modenhet bør læreren derfor være den som gir rammene for ansvaret slik at eleven har oversikt over hvilket ansvarsområde hun kan bevege seg innenfor. Det vil her være av vesentlig betydning at læring skjer uten å være redd for å betrakte eleven som elev. Det henvises derfor i denne oppgaven til inkludering, men ikke på den måten at eleven er selvkonstruerende og et subjekt i læringsarbeidet gjennom hele opplæringsforløpet. En kan se det som at undervisning er å lære å delta i

diskurser, for eksempel gjennom Deweys prosjektarbeid. Undervisning er derfor ikke det samme som at en allerede deltar i vitenskaplige diskurser som lærd. Eleven trenger en moden lærer som kan vise vei gjennom sin lederrolle og faglige kompetanse, og på en slik måte fører an i læringsarbeidet, setter rammer og gir eleven mulighet til å medvirke innen disse rammer. Troen på at elevene kan overlates til frihet uten rammer, fører neppe til motivasjon for å lære.

Dette underbygger Deweys teori om at læreren må ha kunnskap om elevens læreforutsetninger og gjennomfører nødvendig pedagogisk tilrettelegging. Dette kan bety at om elevene i tråd med Dewey skal få nye erfaringer og skape vekst i egen utvikling, få opplevelser og bli sett av læreren, må læreren snakke med og ikke til eleven. Det er altså ikke kun det autoritative ordet lydighet som er målet, men elever som er aktivt spørrende i undervisningen, er utforskende og i dialog med lærer og medelever. Dette gir læreren et godt utgangspunkt for å bli kjent med de ulike elevene i klassen og slik bidra til å hjelpe dem i læringsarbeidet. Læreren må derfor oppmuntre, oppfordre og utfordre elevene til delaktighet (Klette, 2003). Læreren må altså legge til rette for at alle elever skal bidra med egen stemme og at de slik får innflytelse på egen læreprosess. På denne måten bli elevene aktive deltakere i fellesskapet.

I en skole tilpasset alle er det dermed ønskelig med kunnskap ut over organisatoriske grep som skoleledelse, differensiering, evaluering og verktøy for måling av læringseffekter. Dagens utfordringer kan på bakgrunn av dette sies å være å utvikle kunnskap om læring som tilsvarer mangfoldet og variasjonen i skolen. Om dette skal skje må det blant annet legges opp til at det skapes psykologisk relasjon mellom eleven og lærestoffet. Poenget er at en elev bør gis mulighet til å medvirke i forhold til undervisningens; hva, hvordan og når, med utgangspunkt i elevens forutsetninger og evner, altså elevens erfaring. Eleven bør slik være med å planlegge opplæringsforløpet i de ulike temaene. Opplæringslova og læreplanen har lagt føringer for. På denne måten gis det grunn til å hevde at elevmedvirkning reduserer faren for det Dewey kaller en ytre presentasjon av fagstoffet. På den annen side kan

en si at når undervisning skal skje i forhold til eksplisitt informasjon, forandring av atferd og læring av faktaopplysning er nødvendigvis ikke elevmedvirkning aktuelt.

Den retningen undervisningen ikke skal ta er den strategien Dale og Wærness kaller ettergivenhet, som undervisningsstrategi. De mener å finne avstand mellom høy trivsel og lavt læringstrykk. Og de antar at denne avstanden henger sammen med for lave forventninger til elevers læring – lærerne er ettergivende i forhold til læringskrav (Dale og Wærness, 2004:128-131).

Haug konklusjon er at lærere må bli mer tydelige, synlige og aktive overfor sine elever (Haug, 2003). Han mener ikke med dette at en skal gå tilbake til kollektiv undervisning, men lærerstyrt undervisning ved hjelp av lærebøker. Han mener at perspektivet ikke inneholder kritikk av arbeidsmåter som lek, prosjektarbeid og temaarbeid. Går en til teksten skriver Dewey at ved å ta utgangspunkt i elevenes erfaring og slik gå vekk fra ekstern autoritet, betyr ikke dette at en går vekk fra all autoritet ”...but rather that there is need to search for a more effective source of authority”(Dewey, 1938:8). Denne effektive kilden kan være å finne de samfunnsmessige faktorer som påvirker den enkeltes erfaring, mener Dewey. Han skriver videre at det er ett av lærerens primære ansvar at hun ikke kun kan være oppmerksom på hvilke erfaringer som er mulige i omgivelsene, ”.....but that they also recognize in the concrete what surroundings are conducive to having experiences that lead to growth” (Dewey, 1938:35).

På bakgrunn av dette må læreren vite hvordan hun kan utnytte de eksisterende fysiske og samfunnsmessige omgivelser, slik at elevene utnytter det som er; som kan bidra til at de får de erfaringer som er verdt å ha. Perspektivet er, som også

Stortingsmeldingen nr 30 (2005) fremhever, at mange lærere mangler kompetanse til å utnytte potensialet i mangfoldet av arbeidsformer (St.m nr 30:15). Stortingsmelding nr 30 viser interesse for læringskontekster der elevene kan bidra til å skape egne utfordringer, noe som krever en lærerrolle og en opplæring som fremmer deltakelse, aktivitet og samspill. Dette skal ikke skje uten at læreren avstår fra å styre elevene. Stortingsmeldingen fremhever læreren som leder i et samspill med elevene for å

fremme kontroll og valg som er tilpasset den enkelte elev (St.m nr 30:16). Dette er i tråd med Deweys syn på læring og elevenes evne til selv å regulere læring i et opplæringsforløp.

Gjennom elevmedvirkning er det grunn til å tro at elev- og lærerrollen kan bli mer likeverdig. Læreren har fått i oppdrag å virkeliggjøre demokratiske og pedagogiske visjoner om elevmedvirkning. Dette kan bety at den pedagogiske beslutningsprosessen ikke bare vil gå fra lærer til elev, men også fra elev til lærer. Ogden snakker i denne sammenheng om et ”kontrollproblem” fordi læreren ikke lengre har den autoritet i bestemmelsen av undervisningens innhold som tidligere (Ogden, 2004:105). Dette kan innebære at læreren står overfor en utfordring i forhold til å innfri det læreplanplan- og lovverk krever ute i den praktiske virkeligheten som lærer ved skolene.

Det er her Goodlads teori aktualiseres ved at hans tre ulike læreplaner: (1) Den formelle (2) Den oppfattede og (3) Den iverksatte (Goodlad, 1986:10). Han viser gjennom sin teori at undervisning nødvendigvis ikke skjer ut fra deduksjon av teorier i læreplanverket, men ut fra overveielser om hva som praktisk kan gjøres. I denne sammenheng viser Monsen i sitt arbeide til at elevmedvirkning ser ut til i liten grad å være styrt ut fra læreplaner enn det myndighetene har lagt til grunn for i sitt reformarbeid (Monsen 1997:33).

Erkjennelsen om reell og lærerstyrt elevmedvirkning er lagt som føringer i LK 06 (St.meld.nr 30, 2003-2004:55). Hva myndighetene legger i reell medvirkning er vanskelig å definere når læreplanverket som vist i kapitel 3 viser diffuse og flertydige beskrivelser av begrepet. Det ligger ingen sentrale føringer på hvordan eller i hvilken grad elever skal medvirke, ei heller hvilke krav som stilles for at medvirkningen skal kunne kalles reell. Det kan derfor med Goodlads læreplanteori i bakhånd, se ut til at det er hensiktsmessigheten i situasjonstilpasningen som utgjør grunnlaget for vurderinger av hva som er reell medvirkning. Dette legger et diffust grunnlag for at elevmedvirkning skal kunne måles ved bruk av standardiserte tester.

## 4.1 Forholdet mellom elev og lærer

Nå som de sju differensieringskategoriene er presentert i lys av elevmedvirkning og Deweys utdanningsfilosofi, er det interessant å trekke paralleller mellom skole- og idrettsvirksomhet når en her snakker om medvirkning og motivasjon for å oppnå ett eller flere mål. Det er grunn til å hevde at medvirkning innen idretten i mye større grad er en selvfølge, enn hva det kan sies å være i skolen. Årsakene til dette er mange og jeg ønsker ikke å utdype dette nærmere her. Jeg vil nå med hjelp av karakteristiske eksempler fra et intervju i en norsk avis med den daværende 27 år gamle toppidrettsutøveren i løping, Susanne Wigene, belyse mine poeng (Dagbladets sportsbilag 26.08.05).

Susanne Wigene er Norges nye løpedronning og har tatt opp arven etter Grete Waitz og Ingrid Kristiansen. Hun løp 5000m og fikk 3.beste europeiske tid i sin klasse under FriidrettsVM i Helsinki, 2005. I intervjuet forteller hun om egen fremgang og mulige årsaker til at hun er der hun er i dag. På ett år har hun forbedret sin personlige rekord på 5000m med 48 sekunder. To år etter vet en at progresjonen til Wigene ikke har gått i ønsket retning, men det er likevel interessant å sammenlikne skole- og idrettsvirksomhet.

Susanne Wigene skiftet treningsopplegg, team og trener etter flere sesonger uten fremgang og dårlige resultater. Dette medførte suksess i 2005. I intervjuet forteller hun om første møte med treneren, Knut Kvalheim. Det første han spurte om var; Hvilke mål har du? Knut Kvalheim sier i intervjuet at han spurte henne om dette fordi han var redd for at hun trodde hun skulle bli god med en gang. Hvor mange lærere i videregående skole møter sine elever på samme måte? Det er interessant å stille spørsmål om hvorfor dette er så selvfølgelig i idretten, men fortsatt tilsynelatende uvanlig i skolen. En av årsakene kan selvfølgelig være at idretten alltid har vært resultatorientert, slik har det som kjent ikke alltid har vært i skolen.

---

I idrett som i skole er det viktig at det blir tatt utgangspunkt i aktørenes evner og forutsetninger (differensierings kategori 1). Dette hadde Kvalheim gjort før han møtte Wigene og dette var utgangspunktet hans for å kunne stille henne spørsmålet om hvilke mål hun hadde. Etter at dette ble klarlagt kunne de i fellesskap legge planer for treningsopplegg (diff.kat 2). Det en her snakker om er tiltak for å motivere aktører til å prestere noe og at de gis mulighet til å være med å bestemme hvordan prosessen frem til målet skal gjennomføres (Diff.Kat 3) og organiseres (Diff.kat.4).

Det er i denne sammenheng grunn til å hevde at det er vesentlige forskjeller mellom Susanne Wigene som idrettsutøver på topp nivå og elever i videregående skole: Susanne vet hvor fort hun må løpe for å kvalifisere seg for ulike mesterskap, hun vet hvilke treningsmetoder som fungerer best for henne, for å nå målet om best mulig tid i store mesterskap. Dette har hun fått kunnskap om gjennom erfaring og utprøving av ulike treningsopplegg og ulike trenere opp gjennom løpskarrieren (Diff.kat 5). Jobbingen har hele veien vært resultatorientert og da er spørsmålet hele veien å finne rett vei for å nå dette målet og om nødvendig justere underveis (Diff.kat.6 og 7). Hun vet også hvilken tid konkurrentene normalt ligger på og dette kan utvikle seg til å bli et ”læringsmiddel” i seg selv så lenge det er nettopp disse hun møter på startstreken i mesterskapene. Hun trener etter fastsatte treningsopplegg hvor hun bruker både bane og terreng (Diff.kat. 5). Gjennom hele sesongen deltar hun på mesterskap som gir henne en vurdering på treningsopplegget hun følger gjennom hele sesongen (Diff.kat.7).

Tidligere i karrieren, forteller hun i intervjuet, var målet bare å ha det gøy. Hun løp fordi det var det hun å vennene likte å gjøre når de skulle ha det gøy. Kunnskapen om konkurrentene, og på hvilken måte treneren ønsker å veilede henne frem mot målet, forteller henne hva hun selv må prestere for å komme så høyt som mulig på resultatlisten. I denne sammenheng er det et poeng at til forskjell fra Susanne Wigene må mange elevene på skolen trene hardt uten mulighet for at andre noen gang skal oppleve dem som vinnere.

Hva vet eleven om hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene? Tall fra Differensieringsprosjektet 2005, viser at kun 14% av elevene sier at de får de karakterer de mener de fortjener i alle fag. Så mange som 40% synes at de får karakterer som er dårligere enn forventet. Det kan dermed se ut til at elevene har urealistiske forventninger. Samtidig har bare 13% av elevene snakket med læreren om hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene i alle fag.

Forskning viser at elevenes motivasjon og muligheter for å lære øker når elevene vet hva som kreves for at de skal oppnå best mulig karakter (Dale, Lindvig og Wærness, 2005). Er dette kjent er det grunn til å tro at det er mer sannsynlig at de opplever at de får karakterer de fortjener. Det å ikke vite hva som kreves for å oppnå de forskjellige karakterene, er et mer utbredt fenomen blant elever som er mindre motiverte (ibid). Elever som opplever at de ikke får karakterer som fortjent, har ofte også problemer med å tilpasse seg det sosiale miljøet (Dale, Lindvig og Wærness, 2005). Det å kunne sette realistiske mål i skolehverdagen er helt essensielt for å oppnå gode resultater og for å kunne opprettholde motivasjonen i prosessen. Lærer og elev må vite hvor de skal, hva som er målet og hvordan de skal jobbe for å nå dette målet. Målet skal heller ikke i skolen være høyere enn at eleven må føle at dette er noe hun kan mestre og lykkes med.

Susanne forteller videre i intervjuet at hun sendte sms melding til treneren sin etter å ha løpt 5000m på 14.53 i Roma. Etter mange gratulasjonsmeldinger på mobilen kom denne fra treneren: "Bra". Hun kommenterer tilbakemeldingen til treneren på denne måten: "Jeg vet jeg kan stole på det han sier". Gjensidig tillit mellom trener og utøver er like viktig innen idrett som mellom lærer og elev i skolen. Tillit og respekt er som tidligere nevnt grunnleggende i en lærende organisasjon. Allikevel vet en at tillit kan misbrukes og det er heller ikke alltid en lykkes med å opprette tillit mellom to mennesker. Eksemplet over viser at tillit kan være basert på suksess eller fiasko.

Tall fra Elevinspektørene (2005) viser at 49% av elevene mener at lærerne i stor grad behandler dem høflig og med respekt. 16% av elevene trives ikke eller i mindre grad sammen med læreren sine. 78% av elevene mener at lærerne i noen eller stor grad tar



dem på alvor. Elevene er blitt spurt tre spørsmål i undersøkelsen som fokuserer på hvem de får støtte og hjelp av. Mens 23% av elevene mener at de får støtte og hjelp i alle fag, sier 4% at de ikke får støtte og hjelp fra lærerne i noen fag.

At Knut Kvalheim, som trener, støtter Susanne Wigene er helt essensielt for at hun skal oppnå suksess. At hun har trivdes i friidrettsmiljøet og har hatt det gøy er også momenter hun understreker i intervjuet ”Hadde det ikke vært for miljøet rundt meg hadde jeg aldri drevet med friidrett. Jeg liker å løpe, men ikke alene. Da ville hele poenget vært borte”, forteller hun.

På samme måte er det viktig at læreren støtter og hjelper elevene sine. Det er også viktig at elevene føler de får støtte av medelevene sine. 79% sier at de ofte eller alltid får støtte og hjelp av medelever. Flere jenter enn gutter sier at de får mer støtte og hjelp av medelever. Det at det opprettes et arbeidsfellesskap der elevene støtter hverandre og dermed forbedrer hverandres prestasjoner er det grunn til å tro øker både prestasjoner og tryggheten i klassen.

Med utgangspunkt i Differensieringskategori 6 som omhandler arbeidsmåter og arbeidsmetoder finner jeg det interessant at Susanne Wigene forteller at da hun som 18-åring vant junior-NM på 1500 og 3000m bestemte seg for å begynne å trene hardt. Hun ville begynne å presse seg selv. Tidligere hadde hun ikke vært glad i å bli sliten og hun tok heller en sluttspurt enn å presse seg hele veien.

Tall fra Elevinspektørene viser at 26% av elevene er uenig i at de jobber så hardt de kan, og 25% av elevene er uenige i at de fortsetter å arbeide selv om stoffet er vanskelig. Internasjonale undersøkelser viser at norske elever skårer relativt dårlig på innsats og utholdenhet, særlig guttene (Kjærnsli mfl. 2004). Også i Differensieringsprosjektets undersøkelse (Dale, Lindvig og Wærness, 2005) er det slik at guttene viser mindre innsats og utholdenhet enn jenter.

Yrkesfagelevne er mer enige enn allmennfagelevne i at de jobber så hardt de kan (Dale, Lindvig og Wærness, 2005:127). Det er interessant at 82% av elevene gjerne vil være best i noe, men at bare 55% liker å prøve å være bedre enn andre. Kanskje

ikke så overraskende er det elever på idrettsfag som i størst grad blir motivert gjennom konkurranse (Dale, Lindvig og Wærness, 2005:128).

Jeg vil nå gå inn på fagfeltet som omhandler lærende organisasjoner. Dette gjøres for å belyse verdien av at hele systemet må legge grunnlaget for at det skal skje en vellykket elevmedvirkning i skolen.

## **5. En lærende organisasjon som grunnlag for vellykket elevmedvirkning?**

Det er grunn til å tro at skal en skole lykkes med elevmedvirkning er det ikke nok at den enkelte lærer retter fokus mot elevmedvirkning i sin elevgruppe; hele skolesystemet bør legge til rette for at elevmedvirkning skal skje. Grunnlaget som da må legges vil jeg i det følgende argumentere for at er idealene i en lærende organisasjon.

En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig (Dale & Wærness, 2003). En kan si at ved å arbeide i team, forvalte kunnskapen på en god måte og finne frem til eventuelle faktorer som hemmer læringen, kan skolen bli en lærende organisasjon. En kan si at problemet i skolen ikke er at medlemmene vet for lite, men at de ikke vet hva de vet (taus kunnskap) (ibid). Dette aktualiserer verdien av elevmedvirkning da dette viser at læring ikke bare dreier seg om å innhente informasjon og anvende denne informasjonen. Det dreier seg også om forholdet kollegaene i mellom og ulike forhold i skolen som virksomhet (ibid). En kan si at organisasjonslæring forutsetter tid og rom for felles refleksjon. Dette kan en se i sammenheng med Dewey som sier at all læring er sosial (Dewey, 1938).

Organisasjonslæring dreier seg derfor om at hele organisasjonen lærer og ikke bare at den enkelte elev eller lærer. Det handler altså om, i tråd med Deweys teori, å gi kunnskapen en form slik at den kan deles med flere og på ny bli brukt for å skape verdier for den enkelte skole. Det er her tilstrebelser med å inkludere alle i organisasjonen viser sin betydning. Skal en utvikle en lærende organisasjon er det grunn til å tro at medlemmene må bli hørt og at medlemmene ser at deres inkludering

når bestemmelsene blir tatt er reell. På en slik måte kan en si at det legges et grunnlag for at alle jobber mot samme mål og slik trekker i samme ende av tauet.

Det finnes imidlertid mange teoretikere på området. Jeg har allerede vært inne på Chris Argyris teori om dobbel- og enkelkretslæring, hvor bare den ene fører til reel endring. Jeg vil i det følgende ta for meg Peter M. Senge sin teori om organisasjonslæring. Kort oppsummert er han opptatt av hvilke lærehemninger som gjør det vanskelig å skape lærende organisasjoner.

## 5.1 EN LÆRENDE ORGANISASJON I REGI AV PETER M. SENGE

Ved hjelp av Senges teori vil jeg nå gjøre rede for hvordan en lærende organisasjon kan være det grunnlaget skolen bygger sin virksomhet rundt. Utgangspunktet er at det er mennesker i utvikling skolen jobber med samt et mål om vellykket elevmedvirkning. Perspektivet kan derfor sies å bli tosidig. Først skal individet lære og så skal organisasjonen lære.

Senge karakteriserer en lærende organisasjon slik: ”De fleste av oss har på ett eller annet tidspunkt vært i en gruppe som fungerte godt – mennesker som stolte på hverandre, som utfylte hverandres sterke sider og kompenserte for hverandres svakheter, som hadde felles mål som var større enn den enkeltes mål, og der gruppearbeidet frembrakte glimrende resultater” (Senge, 1999:10).

---

Dette kan ses i sammenheng med Vygotskys teori om den proksimale sone som betegnes ut fra hva individet er i stand til å oppnå i samarbeid med andre sett i forhold til hva individet får til på egenhånd. Definisjonen på Vygotsky sin proksimale sone er: ” It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978:86).

Med utgangspunkt i tidligere drøftinger kan en si at samspill, samarbeid og holdninger vektlegges som grunnlag for vekst og utvikling i skolen. Om medlemmene i en organisasjon som skolen har sympati for hverandre i læringsprosessen, deler kunnskap, holdninger og ferdigheter med hverandre og utfordrer sine proksimale soner for å nå felles mål og visjoner – kan en si at en har skapt en lærende organisasjon.

I sammenheng med målet om å oppnå en lærende organisasjon der alle må være med å dra lasset kan dette tolkes dit hen at den enkelte må ha en indre motivasjon for å kunne bidra i fellesskapet. Ønsker ikke eleven å medvirke for å nå dette målet, vil heller ikke lærer, skoleleder eller medelever lykkes i å tvinge eleven til å lykkes med det. En bør med utgangspunkt i dette ta utgangspunkt i individet (eleven) før en kan se på skolen som en lærende organisasjon.

En lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet, og hvordan de kan forandre den (Senge, 1999). Det er ikke nok at en person i organisasjonen lærer, men at alle blir motiverte og at deres evne til å lære på alle nivåer i organisasjonen blir fremmet (Senge, 1999).

Peter M. Senge beskriver derfor en lærende organisasjon ut fra fem disipliner:

1. Systemtenkning
2. Personlig mestring
3. Mentale modeller

#### 4. Felles visjon

#### 5. Gruppelæring.

Senge ser det som vesentlig at alle fem disipliner utvikles parallelt, at de blir integrerte og smelter sammen til en enhet av teori og praksis. Jeg vil nå kommentere de fem disiplinene:

1. Systemtenkning: I hvilken grad ulike virksomheter er bundet sammen er ikke nødvendigvis lett å oppdage eller forstå. Alle virksomheter har en egen kultur som kan betegnes som usynlige mønster og sammenvevde handlinger som en ikke kan oppdages med en gang. Dette kan en trolig si er gjeldende i skolen med tanke på gjennomføring av elevmedvirkning. I hvilken grad den enkelte skole har kultur for bruk av elevmedvirkning, vil ikke være lett å definere før en er blitt kjent med skolens kultur. En viktig faktor her vil i denne sammenheng være hvordan den enkelte elev, lærer og skolen som helhet definerer elevmedvirkning i sin virksomhet. Dette innebærer at skolen som organisasjon av avklart hvilke krav som stilles til den enkelte medlem for at elevmedvirkningen skal være reell og vellykket. Skolen må derfor legge til rette for elevmedvirkning gjennom ulike vilkår i elevens og lærerens omgivelser. Myndighetene må igjen legge til rette vilkårene for skolen slik at de føringer som blir gitt i læreplaner og lovverk ikke blir som skrift i sand. På en slik måte er det grunn til å tro at utdanningssystemet kan legge til rette for elevmedvirkning i skolen.

2. Personlig mestring: medlemmer i en organisasjon vil alltid ha et behov for å føle seg verdsatt av de andre medlemmene i organisasjonen. Senge mener at mennesket kontinuerlig vil klarlegge og utdype sin personlige visjon, konsentrere sine krefter, utvikle tålmodighet og oppfatte virkeligheten på en objektiv måte. På denne måten mener Senge at en oppnår personlig mestring (Senge, 1999). Han mener videre at om medlemmer ikke føler personlig mestring vil de føle systemet som truende. Dette synet kan ses i relasjon med Roald Nygårds (1993) perspektiv på to ulike samfunnsaktører. Han skiller mellom brikke og aktør i samfunnet. Som aktør skaper

---

en sin egen hverdag gjennom å være aktivt handlende og slik påvirke sin egen virkelighet. Som brikke lar en andre ta styringen og på denne måten blir ”flyttet” rundt etter andres vinningsmotiv (Nygård, 1993). Målet innen elevmedvirkning er at elever og lærere kontinuerlig vil klarlegge og utdype sine personlige visjoner, konsentrere sine krefter, utvikle tålmodighet og oppfatte virkeligheten på en objektiv måte. På denne måten oppnås personlig mestring. Opplevelsen av å mestre noe er viktig for motivasjon for å lære.

3. Mentale modeller: Senge mener at åpenhet er nødvendig når svakheter skal avdekkes ved vår nåværende måte å oppfatte verden på. Det handler om å oppdage egne indre bilder av verden, bringe dem opp på overflaten og underkaste dem streng granskning (Senge, 1999). Inngrodd antagelser, generaliseringer eller tankebilder påvirker hvordan en oppfatter verden og hvordan en handler. Disse må derfor bevisstgjøres og slik gjøres kjent. Dette viser også viktigheten av en kontinuerlig dialog og kommunikasjon mellom elev og lærer gjennom hele opplæringsforløpet. I organiseringen av skolehverdagen må det derfor settes av tid til refleksjon og vurdering av egen virksomhet. Om elever opplever reell medvirkning i skolehverdagen er det på bakgrunn av tidligere drøftinger grunn til å hevde at læreren trolig ser på eleven som autonom og likeverdig. Dette vil være et godt utgangspunkt for åpenhet mellom elev og lærer slik at egne indre bilder kan granskes både selvstendig og i samarbeid med andre. Dette er også forenelig med Deweys syn på læring som handlinger i sosial interaksjon med andre.

4. Felles visjon: En felles visjon mener Senge bidrar til å oppmuntre til forpliktende innsats på lang sikt. Senge mener at der det finnes en ekte felles visjon vil mennesker skape og lære, ikke fordi de blir fortalt hva de skal gjøre, men fordi de har lyst (Senge, 1999). Det å skape en felles visjon er en disiplin der en individuell visjon kan omskapes til en felles visjon, det vil si at en avdekker felles bilder av fremtiden. Dewey mener i denne sammenheng at læreren, undervisningen og klassefellesskapet bør hvile på en grunnleggende anerkjennelse av den enkeltes autonomi og unikheter og en invitasjon til fellesskap med andre. Dette er i tråd med Senges teori som videre

understreker at det er viktig at kommunikasjonen skjer kontinuerlig gjennom hele opplæringsforløpet om en felles visjon skal opprettholdes. En felles visjon kan ikke skapes av en person alene (Senge, 1999). Visjonen må skapes på grunnlag av fellesskapet i organisasjonen. Det er også slik, mener Senge, at en organisasjons evne til å lære ikke kan være større enn den er hos organisasjonens medlemmer (ibid). Dette viser betydningen av å sette elevmedvirkning som en felles visjon i skolen. På bakgrunn av tidligere drøftinger må det være en ekte felles visjon i organisasjonen om å gjennomføre vellykket elevmedvirkning om skolen skal lykkes med å inkludere elevene i undervisningen.

5. Gruppelæring: For å forstå det større bildet som finnes utenfor enkeltmenneskets perspektiv mener Senge at gruppelæring kan bidra til å utvikle mennesket (Senge, 1999). Når grupper lærer, oppnår de ikke bare gode resultater, men de enkelte gruppedeltakerne opplever en langt raskere personlig vekst enn de ellers kunne ha fått (Senge, 1999). På den måten utfordres den proksimale sonen (Vygotsky, 1978). Dette innebærer at eleven utfordrer sonen mellom hva eleven klarer på egen hånd og hva hun klarer i samarbeid med andre. På denne måten legges et godt grunnlag for gruppelæring som begynner med dialog og felles tankevirksomhet (Senge, 1999). Dette er også forutsetninger for å få til vellykket elevmedvirkning. Elevmedvirkning kan ikke bli vellykket i en organisasjon som ikke setter fokus mot gruppelæring. Dette kan sies på bakgrunn av at en hver elev trenger støtte og stimuli fra andre enn seg selv for å kunne lære og utvikle seg som menneske. Dette er også i tråd med Deweys utdanningsfilosofi som ser på all læring som sosial (Dewey, 1938).

Senge (1999) mener at det ikke er en tilfeldighet at de fleste organisasjoner er dårlige til å lære. Årsaken til dette mener han er organisasjonens oppbygning med tanke på den enkelte medlems definerte stilling, måten medlemmene er opplært til å tenke på og hvordan de er opplært til å samhandle. Disse faktorer mener Senge er med på å hemme organisasjonslæring. Dette har jeg også vært inne på tidligere i oppgaven med tanke på elevers muligheter til å medvirke i skolen og evnen til å tilegne seg kunnskap i fellesskapet. En kan ikke glemme at elevers sosiale læring og kunnskaps-



og kompetanseutvikling skal skje i et inkluderende fellesskap. Dette betyr at elevene må mestre fellesskapet. Det er de samme problemene Senge skisserer, som kan sies å dukke opp i skolen når det fokuseres på dårlige skoleresultater. I denne sammenheng er det viktig å se på læring og utvikling som komplekse og individuelle prosesser som vanskelig lar seg fange opp i standardiserte måleprosesser.

En skole som ikke har et rammeverk for å se helheter vil mest sannsynlig ha problemer med lærere som ikke ser sitt fag som del av en helhet og elever som ser seg selv utenfor fellesskapet. Denne læreren ser trolig heller ikke verdien av å inkludere eleven i opplæringsforløpet og eleven ser ikke verdien med inkludering. Læreren vil trolig ha en tendens til å se sitt ansvar begrenset til det som hører inn under egen stilling og sitt fag. Det samme vil gjelde for eleven i forhold til sin rolle som lydhør elev. De sju differensieringskategoriene, som tidligere i oppgaven er omtalt, kan sies å være et rammeverk for å få til elevmedvirkning og inkludere alle fag og medlemmer inn i en helhet. Det er videre ulike faktorer som det må tas hensyn til om elevmedvirkningen i skolen skal bli vellykket. Disse faktorer kan ses i lys av det Senge (1999) ser av vesentlig betydning for en lærende organisasjon. Senge (1999) mener medlemmer i en lærende organisasjon føler seg som:

1. Et ledd i et system hvor den enkelte har innflytelse
2. Medlemmene har en følelse av å gjøre en meningsfull og god jobb
3. Medlemmene stiller opp for hverandre ved behov
4. Medlemmene har de samme ambisjoner og mål
5. Medlemmene er i kontinuerlig dialog med hverandre for å gjøre undervisningen best mulig
6. Det er en ledelse på skolen som verdsetter samspill med medarbeiderne og inkluderer dem i skolens utvikling,
7. Lærere, elever og ledelse har tillit til hverandre

8. Læring blir satt i en større sammenheng ved at den ikke kun knyttes til den enkeltes læring, men til hele skolen som organisasjon.

En lærende organisasjon har derfor et læringsbegrep som dreier seg om at virkelig læring handler om hva det innebærer å være menneske (Senge, 1999). Dette belyser vedien av en lærer som kan formidle mer enn faglig kunnskap. En ser av Senges fem komponenter at virkelig læring blant annet handler om samspill, samhandling, utvikling av holdninger, dialog og læring i fellesskap. Dette kan også betraktes som suksessfaktorer for vellykket elevmedvirkning i skolen.

En ser her at en lærende organisasjon er en organisasjon i utvikling og at hele arbeidsfellesskapet må delta. Organisasjonen stimulerer til refleksjon og analyse, der det er rom for prøving og feiling. Det er også et sted der en har omsorg for den enkelte i fellesskapet. Grunnlaget for utviklingen er menneskene i organisasjonen, samspillet dem i mellom og det de kan få til i fellesskap (Senge, 1999).

Motsatt kan en si at hvis noen av disse egenskapene mangler i en skole, vil medvirkningen bli svekket. Svekket en del innen de tidligere nevnte differensieringskategoriene, kan det lett få negative ringvirkninger, slik at også helheten svekkes. Senge mener at det er grunn til å tro at et regime som ikke gir mennesker noen grunn til å bry seg om hverandre, stille krav til hverandre og hjelper hverandre - ikke kan bevare sin legitimitet veldig lenge (Senge, 1999). Gjennom elevmedvirkning gir en lærer og elever muligheter til å bry seg om hverandre og når dette ikke skjer på skolene er det grunn til å hevde at skolens visjoner er vanskelige å nå og et mål om høyere motivasjon og økt læringsutbytte kan bli vanskelig.

Skolen må derfor, for å ivareta intensjonene i læreplanen, utvikles slik at samarbeid og lagarbeid blir grunnlaget. Dette innebærer at en hver skoleleder, lærer og elev identifiserer seg med fellesskapet, samtidig som deltakerne utfører ulike funksjoner (Dale mfl., 2004). Systemtenkning bør derfor kunne legges til grunn for utvikling av skolen. I denne oppgaven snakker en altså om å sette elevmedvirkning i system, slik

---

at lærere gjennom sin kompetanse og kunnskap om elevmedvirkning kan øke elevers motivasjon for å lære.

Elevmedvirkning stiller på bakgrunn av Senges teori et krav om en samarbeidende kultur. Kjentegnet på en samarbeidende kultur er at deltakerne utgjør et mangfoldig fellesskap, og at fellesskapet får energi av forskjellighetene (Senge, 1999).

Mangfoldet blant elevene og lærerne bør derfor ses på som en ressurs. Slik sett kan en se dette i relasjon til Dale som mener at en må ha en inkluderende skole der organisering av læringsforløpet finner sted gjennom en kreativ reproduksjon av mangfoldet (Dale og Wærness, 2004).

## 5.2 LÆRER ELEVENE MER PÅ LÆRENDE SKOLER?

Dale, Lindvig og Wærness (2005) mener at de sju differensieringskategoriene omtalt i kapittel 3.6, legger et grunnlag for at skolen skal bli en lærende organisasjon på denne måten:

”Med utgangspunkt i at skolen blir en lærende organisasjon når skolen har kunnskap om (1) elevenes læreforutsetninger og evner, en kunnskap som også brukes av elevene selv når (2) skolen, i interaksjon med elevene, tilrettelegger for at elevenes læreplanmål knyttes til forpliktende og realistiske arbeidsplaner, med (3) muligheter for at elevene kan velge forskjellige arbeidsoppgaver, innenfor (4) en hensiktsmessig differensiert organisering av skoledagen, (5) hvor elevene har tilgang til ulike læringsarenaer og ulike

læremidler der (6) de lærer å bruke forskjellige arbeidsmåter og arbeidsmetoder, og hvor (7) faglige og sosiale tilbakemeldinger og andre former for vurdering viser elevene hva de mestrer i forhold til kompetansemålene, slik at vurderingen fører til en fornyelse av (1) elevens evner og læreforutsetninger” (Dale og Wærness, 2003:200).

En ser her begrepet, en lærende organisasjon, som at skolen er et sted hvor eleven lærer. Tidligere i oppgaven refereres det til samme begrep ved at det er skolen som lærer og utvikler seg og blir bedre jf. Senges teori om den lærende organisasjon. Det jeg på denne måten ønsker å påpeke er behovet for at elever og lærere tilegner seg ny kunnskap og hjelper sine medelever eller kollegaer til å nå de samme mål. En elev eller lærer som ikke er villig til å la andre medlemmer av organisasjonen dra nytte av sin kunnskap og erfaring opp mot målsetningen om at skolen skal være en lærende organisasjon, vil jeg hevde er med på å ødelegge en operasjonalisering av målet. Dette kan ses i sammenheng med Knains tidligere nevnte understreking av individets evne til å ”gi fra seg kontroll” samt Deweys syn på læring ved at den må operasjonaliseres før den kan kommuniseres med andre.

Høsten 2004 gjennomførte forskerfellesskapet, Læringslaben på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet, en kvantitativ undersøkelse i den videregående skole i Norge. Analysen som ble gjort i undersøkelsens rapport, ”Lærer elevene mer på lærende skoler”, avdekker følgende kjennetegn ved lærende skoler (UFD,2005):

”En velfungerende organisasjon der lærerne føler at de er en del av et fellesskap med en motiverende målsetting. Det er ikke en kultur der folk gjør som de vil. Høyt ambisjonsnivå i kollegiet, det vil si høye forventninger til å bruke hverandres kompetanse til å gjøre undervisningen best mulig. Lærerne gir gode skussmål til ledelsen. Lederne på lærende skoler er spesielt flinke til å belønne dyktighet, men de har også større legitimitet. Ledernes evne til å inkludere medarbeiderne i skolens utvikling og til å prioritere og bruke makt når det er nødvendig, vurderes mer positivt. Det er mye *hverdagslæring*, god samhandling mellom lærere og lettere å få hjelp fra

---

kollegaer på lærende skoler. Lærerne prøver ut nye undervisningsopplegg sammen og diskuterer hvordan jobben kan gjøres bedre. Mye hverdagslæring går imidlertid ikke på bekostning av den organiserte læringen. Medarbeiderne på lærende skoler deltar mer i alle former for kompetanseutvikling, også formell videreutdanning. På lærende skoler legger også virksomheten i større grad til rette for at lærerne kan dele kunnskap i etterkant av opplæringstiltak” (UFD, 2005:25-26).

Senge mener hverdagslæring vil si den praksisnære læringen som foregår hver dag i små grupper og team (Senge, 1999). Han sier videre at dette kan ses på som avgjørende både for prestasjoner, spredning av kunnskap i organisasjonen og innovasjon (ibid). En kan i resultatene over se en klar korrelasjon til Senges teori om lærende organisasjoner. Dette gir grunnlag for å hevde at elevmedvirkning er en arbeidsmåte som kan bidra til samhandling slik at en lærende organisasjon blir en realitet. Nye og krevende oppgaver som løses sammen med dyktige kollegaer, diskusjoner rundt hvordan jobben kan gjøres bedre neste gang og det å få klare tilbakemeldinger på utført arbeid fra ledere, lærere eller elever kan derfor bli sett på som en viktig kilde til læring ved skolene.

Jeg vil nå gå inn på analysens (UFD, 2005) ulike kjennetegn ved de lærende skoler i forhold til elevmedvirkning i videregående skole:

For det første er skolene knyttet til fellesskap og til faglig utfordring. Lærerne føler seg som en del av fellesskapet, noe som kan tyde på at det er samspill og samhandling rundt målsettingen. Slik må det også være på en skole med mål om gjennomføring av vellykket elevmedvirkning. Dette kjennetegnet kan knyttes til Peter M. Senges nevnte beskrivelse av en lærende organisasjon: ”De fleste av oss har på ett eller annet tidspunkt vært med i en gruppe som fungerte godt – mennesker som stolte på hverandre, som utfylte hverandres sterke og svake sider og kompenserte for hverandres svakheter, som hadde felles mål som var større enn den enkeltes mål, der gruppearbeidet frembrakte glimrende resultater” (Senge, 1999).

For det andre blir det vist til kollegiets høye ambisjonsnivå i analysen (UFD, 2005:25). Dette kan være et tegn på at medarbeiderne bruker hverandres kompetanse til å gjøre undervisningen best mulig. Kollegiet karakteriseres på denne måten av samspill, samhandling, dialog og læring i fellesskap. Dette kan også sies å være grunnpilarene innen vellykket elevmedvirkning. En ser her at empirien speiler den tidligere omtalte teorien til Senge.

For det tredje ser det ut til at medarbeiderne på lærende skoler har tillit til lederen sin og at lederen utøver makt på legitime måter (UFD, 2005). Legitime handlinger bygger tillit (Senge, 1999). Tillit kan ikke sies å bli skapt ved hjelp av teknikker. Det er heller ikke noe som kan kreves. Tillit er noe en gjør seg fortjent til og den må alltid være gjensidig. En kan derfor si at der tillit mangler, overtar kontrollen. Den blir det aldri nok av – hvis tilliten mangler (Dale, Lindvig og Wærness, 2005).

Dette støtter oppgavens antagelse om at forholdet mellom lærer og elev må bygges på dialog, kommunikasjon og tillit dersom vellykket elevmedvirkning skal kunne bli en realitet. Senge poengterer at maktbruk er nødvendig for å bære frem organisasjonens retning og for å binde dens interne vold (Senge, 1999). På samme måte kan ikke en lærer være redd for å betrakte en elev som en elev i et opplæringsforløp, men ha makt til å kunne endre elevens kurs og veilede eleven innen gitte rammer. Makt avhengig av tillit for å legitimere sin gyldighet (ibid).

Forflytter en dette resonnementet til samhandlingen mellom lærer og elev med tanke på vellykket elevmedvirkning, åpenbarer det seg et interessant mønster: et godt samspill mellom elev og lærer vises gjennom at lærer inkluderer eleven i undervisningens utvikling og at eleven inkluderer læreren og medelever i sin læringsprosess.

Ved å inkludere hverandre i sine læringsprosesser er det grunn til å tro at det utvikles tillit mellom lærer og elev og mellom elevene. Ved at læreren bruker makt overfor sine elever på en legitim måte genereres også legitime handlinger og sammen bygger de opp tilliten til hverandre. En kan derfor hevde at på de skolene hvor lærere har god

---

kompetanse på elevmedvirkning bæres skolen frem og binder sammen kunnskapen den enkelte sitter på, slik at hele skolen blir sterkere og mer kompetent. På en slik måte kan en si at skolen utvikles til en lærende organisasjon. Dette forutsetter at lærerens og elevenes bruk av makt beror på gjensidig tillit og at tilliten legitimerer gyldighet.

For det fjerde kjennetegnes lærende skoler i denne undersøkelsen ved at lærerne er rettet mot samhandling, kunnskapsdeling og gjensidig hjelp. De er også opptatt av faglig utvikling i fellesskapet. Som tidligere redegjort for, er Senge opptatt av samhandling og samspill for at kollegiet ”skal dra i samme ende av tauet” for å nå felles ambisjoner og mål. Det kan være fristende å trekke inn et ”gullkorn” fra idretten i denne sammenhengen: ”Det hjelper ikke om du scorer ti mål alene i en fotballkamp om laget ditt ved kampens slutt har tapt 10-11”. En er her inne på viktigheten av at hele organisasjonen må lære og at individuell kunnskap som ikke deles med andre i fellesskapet ikke har noen verdi i en lærende organisasjon.

## 6 Avslutning

Denne masteroppgaven har forsøkt å belyse hvilke forutsetninger som bør ligge til grunn for vellykket elevmedvirkning. Den har også forsøkt å vise hvilke krav, som i denne sammenheng, stilles til læreren. Oppgaven har vist at det er få sentrale føringer for gjennomføring av elevmedvirkning. I styrende dokumenter blir elevmedvirkning definert flertydig og diffust. Dette medfører at elevmedvirkning etter all sannsynlighet blir gjennomført med variasjoner både lokalt og fra situasjon til situasjon, i ulikt omfang og med ulik kvalitet. Når elevmedvirkning blir gjenstand for målinger vil standardiserte tester derfor ikke kunne fange opp alle variasjonene av elevmedvirkningen. På denne bakgrunn vil det ikke være mulig å måle elevmedvirkning gjennom standardiserte tester.

Det er flere krav som kan stilles for gjennomføring av vellykket elevmedvirkning. Oppgaven har vist at en viktig forutsetning er at det må være samspill og samhandling rundt målsetningene i undervisningen. Dette innebærer kommunikasjon og dialog mellom elever og lærere. Det må derfor være en kultur ved skolene hvor ambisjonsnivået er høyt og hvor en har kultur for å gjøre hverandre gode. Elevene må ha tillit til læreren, slik at læreren kan utføre makt på legitime måter. Dette innebærer et syn på læreren som en sensor som setter grenser for hva eleven blir dannet til. Et viktig poeng er at selv om kunnskap blir konstruert av deltakerne i en sosial kontekst, kan læreren påvirke hva som blir konstruert der. Det er derfor et viktig krav at læreren skaper omgivelser som setter i gang aktivitet og dialog. Dette forutsetter også en lærer som deltar aktivt gjennom hele undervisningsforløpet.

For at faglige diskusjoner, engasjement og drøftinger skal opptre som en naturlig del av undervisningen må læreren kunne sitt fag og vite hvordan det skal formidles til elevene på en variert og interessant måte. Oppgaven har vist at det ikke er nok å kun



fokusere på sitt fag. Læreren bør også gjennom sin undervisning appellere til hele mennesket med tanke på at kropp, tanker, følelser og handlinger skal aktiveres. Undervisningen må derfor ha en logisk oppbygning slik at eleven kan psykologisere lærestoffet og slik tilegne seg ny kunnskap. Læreren må derfor hjelpe eleven til å velge de mest effektive læringsstrategiene. Slik sett har oppgaven gjort rede for elevmedvirkning som et eksperiment i å lære.

Derfor må arbeidsmåtene og arbeidsmetodene ha sin berettigelse i å sikre et godt læringsutbytte. De må også sikre en sammenheng mellom lærings- og kompetansemålene i læreplanen. Det er derfor en forutsetning at elevene vet hvordan de blir vurdert og hva som er målene i undervisningsforløpet. På denne måten ønsker en å oppnå skolen som en organisasjon hvor elever og lærere ”drar i samme ende av tauet”.

Det er også en viktig forutsetning at teorier læreren legger til grunn for sine pedagogiske avgjørelser ses i sammenheng med innholdet og målet i undervisningen. Slik legges det til rette for at læring kan skje på bakgrunn av elevers erfaringer, en bevisst individuell holdning hos eleven til hva som fremmer læring, samt en kontinuerlig kommunikasjon mellom elev og lærer.

Om elevmedvirkningen skal bli vellykket har oppgaven vist at elevene må ha en strategisk tilnærming til læring. Dette innebærer at de må kunne kontrollere, overvåke og regulere egen læring. Oppgaven har derfor vist at elevene i størst mulig grad må utvikle metakognitiv kompetanse for å kunne bli selvregulert i arbeidet.

Det er helt essensielt at skolen som organisasjon legger opp til et system og opparbeider en kultur hvor elevmedvirkning er en felles visjon. En lærende organisasjon bør derfor være grunnlaget for vellykket elevmedvirkning.

## 7 Litteratur

Argyris, C. D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*.

Bailin, S.; Case, R; Coombs, R.J. & Daniels, BL. (1999). *Conceptualizing Critical Thinking. Journal of Curriculum Studies*, 31 (3), 285-302.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company

Dale E.L, (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Dale E.L & Wærness J.I , (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Dale E.L & Wærness J.I. (2004). *Læringsmiljø og læringsresultater*. Sluttrapport til forskningsprosjektet sammenheng mellom eksamen og læring. Oslo: Læringslaben.

Dale E.L, Wærness J.I & Lindvig Y, (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Oslo: LÆRINGSlaben , rapport 9

Dewey, J. (1889). *Applied Psychology*

Dewey J, (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company

Dewey J, (1938). *Experience and Education*. New York: The Macmillan Company

Dewey J, (1996) (a). Barnet og læreplanen. I: Dale E.L. (red.). *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

- 
- Dewey J, (1996) (b). Utdannelse som konservativ og progressiv. I: Dale E.L. (red.). *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dewey J, (1996) (c). Erfaring og tenkning. I: Dale E.L. (red.). *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dewey J, (1996) (d). Planmessig ordning av lærestoffet. I: Dale E.L. (red.). *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dyste, O (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: Dyste O. (red) *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Foros, B.F., (1989) *Læring av ansvar. Fra handling til holdning*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Goodlad, John I (1986). The scope of the Curriculum Field. I: Gudem, B.B. (red) *Om læreplanpraksis og læreplanteori*. Kompendium 3 (5-29). Blindern: Det pedagogiske studiet. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Hargreaves, Andy (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en uttrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag
- Haug, P. (2003). *Evaluerings av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd
- Hofer, B. K. og Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowlege and knowing and their relation to learning. I: *Review of Educational Research*.
- Hustad, J. (2002). *Skolen som forsvann*. Gjøvik: Det norske samlaget
- Jensen, B.(2002). *Kompetence og pædagogisk design*. København: Nordisk forlag A/S

Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe, A. (2004) *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo:

Universitetsforlaget

Klette, K (2006) ”Pisa+” I: Utdanning nr 2/ januar s. 5.

Klette, K. (2003). Lærerens klasseromsarbeid; interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I: Klette, K. (red.). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Universitetet i Oslo: Det Utdanningsvitenskaplige fakultet

Kleven T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipubforlag

Knain, E. (2002). *Elevers læringsvaner – selvregulert læring som en viktig kompetanse på tvers av fag: Perspektiver og resultater*. Oslo: Unipub AS.

UFD (2004). *Dette er kunnskapsløftet*. Oslo: UFD – Rundskriv F-13/04.

Lindvig Y., Wærness J. I. og Dale E. L. (2005). *Utvikling av skolen som lærende organisasjon*. Oslo: Læringslaben.

Lund, T. (2002) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipubforlag.

Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger: om kultur og oppdragelse*. Oslo: Ad notam Gyldendal

Monsen, L. (1996). ”Kan vi målstyre læreplanreformer?” I: Blichfeldt J. F. (red) *Utdanning for alle? Evaluering av Reform-94*. Høgskolen i Lillehammer/ Oslo: Tano Aschehoug.

Monsen, L. (1997). Ansvar for egen læring – fra slagord til klasserom I: Lødding og Ternes (red) *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*. Høgskolen i Lillehammer/ Oslo: Tano Aschehoug

Monsen, L. (1999). Reform 94 som læreplanreform – mot nye elev- og lærerroller? I: Kvalsund, Rune m.fl (red.): *Videregående opplæring – ved en skilleveg?* Oslo: Tano

- 
- Nasjonalt læremiddelsenter (1994). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*. Generell del
- Nifu Step (2006) Rapport nr 3
- NOU (2003). Kvalitetsutvalget
- Nygård R.(1993). *Aktør eller brikke? - om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ogden T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Opplæringslova med forskrifter (2001). Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon
- Pintrich, P. R. (2000). *The Role of Goal Orientation In Self-Regulated Learning*
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Prawat, R. S. (1996): Constructivisms, modern and postmoderen. I: *Educational Psychologist*, 31 (3/4), s. 191-206
- Säljö, R. (1999). Learning as the use of Tools. A sociocultural Perspective on the Human-Technology Link. I: Littelton, K. og Light P. (red.) *Learning with Computers. Analysing Productive Interactions*, s. 144-161. New York: Routledge
- Senge, P.M.(1999). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Engmont hjemmets bokforlag.
- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. Høgskolen i Vestfold: Rapport 12/2003.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: KUF
- Telhaug A.O (1997). *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Oslo: Didacta Norsk Forlag AS

Telhaug, A.O (2005) *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS

Thayler-Bacon, J.B. (2000). *Transforming Critical thinking. Thinking Constuctively*. New York: Teachers College Press.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. *Lærer elevene mer ved lærende skoler?* Oslo: Departementene

Vaage, S. (2001) Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosessar : George Herbert Mead og John Dewey om læring. I: Olga Dysthe (red.). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag

Vygotsky L. S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. USA: Harvard University Press

Woolfolk , A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag

Woolfolk Hoy, A. og Murphy, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. I: Sternberg R. og Torff R. (red) *Understanding and teaching the implicit mind*

## 8. Web-adresser

[www.bibsys.no](http://www.bibsys.no)

[www.odin.dep.no/ufd](http://www.odin.dep.no/ufd)

[www.Skoleporten.no](http://www.Skoleporten.no)

[www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no)

[www.kompetanseberetningen.no](http://www.kompetanseberetningen.no)

[www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)